



**Universidade do Minho**

Instituto de Estudos da Criança

Nayana Brettas Nascimento

**A Cidade (Re)Criada pelo Imaginário e Cultura Lúdica das Crianças**  
**Um Estudo em Sociologia da Infância**

Março de 2009



**Universidade do Minho**

Instituto de Estudos da Criança

Nayana Brettas Nascimento

**A Cidade (Re)Criada pelo Imaginário e Cultura  
Lúdica das Crianças  
Um Estudo em Sociologia da Infância**

Tese de mestrado em Estudos da Criança  
Área de Especialização em Sociologia da  
Infância

Trabalho efectuado sob a orientação da  
**Professor Doutor Manuel Jacinto Sarmento**

Março de 2009

Dedico esta tese a todas as crianças  
que transitam diariamente pelas  
cidades encantando ruas, esquinas,  
praças, parques...

E, aos meus pais, responsáveis por  
tudo isso...

## **AGRADECIMENTOS**

Muitas foram as pessoas que contribuíram para que o sonho pessoal, profissional, acadêmico se tornasse real.

Meus sinceros agradecimentos...

Aos meus pais, Wanderley e Cristina, sem eles não alcançaria esta conquista. Agradeço por agüentarem minhas angústias, pelo apoio, pelas conversas, pelas incansáveis leituras e correções de minha tese e por sempre apostar em mim.

Ao meu marido, Fernando, por agüentar a distância de quase um ano, pela paciência, compreensão e por nunca me fazer desistir de meu sonho.

Aos meus avós, tios e primos, paternos e maternos, por acompanharem e incentivarem o meu processo.

Ao meu orientador Professor Doutor Manuel Jacinto Sarmento, por toda atenção, receptividade e carinho antes mesmo de minha chegada a Portugal, por depositar confiança em meu trabalho, pela capacidade científica e por todas as aprendizagens obtidas durante esse processo.

Aos professores de mestrado em Sociologia da Infância, do IEC da Universidade do Minho, pelas aprendizagens e reflexões despertadas.

Às minhas colegas portuguesas de mestrado, principalmente Vera, Teresa Cristina, Teresa Lobo e Ana Cristina pela amizade, pelas conversas, trocas de experiências, pelo carinho e por não me deixarem desistir nos momentos difíceis de saudades de meu país e minha família.

À Kátia e Evelyn que se tornaram grandes amigas e que contribuíram muito com as reflexões teóricas em nossas longas conversas.

Às minhas amigas pelo apoio e por entenderem minha ausência.

Aos colegas de trabalho da A Cor da Letra, que, por um ano, me agüentarem falar da minha tese, de minhas reflexões sobre infância e cidade.

Às minhas amigas Alexandra e Carô, pelas traduções do meu resumo.

À minha prima e amiga Gabriela pelas leituras e infindáveis correções.

Ao Professor Vital Didonet, mesmo com pouco contato presencial, deu-me forças e apoio para prosseguir nos momentos de angústia e ansiedade.

Àqueles que tiveram passagens ligeiras em minha vida, mas que contribuíram, cada um a sua maneira, para a construção desta tese.

À diretora Huguetti e professora Simone da Escola Municipal de Educação Infantil Professor Ignácio Henrique Romeiro, por abrirem as portas para que pudesse desenvolver minha pesquisa, pelo apoio incondicional e por acreditarem no meu trabalho.

À Escola Estadual de Ensino Fundamental Profª Esmeralda Becker, por aceitar minha pesquisa.

Aos pais dos alunos da EEEF Profª Esmeralda Becker, por compreenderem e aceitarem as fotos tiradas de seus filhos durante todo o processo da pesquisa.

Ao Instituto Paulo Freire, por ceder os materiais do Orçamento Participativo Criança.

Em especial, meus agradecimentos às crianças que participaram e colaboraram com a construção desta tese.

## RESUMO

A tese *A Cidade (Re)Criada pelo Imaginário e Cultura Lúdica das Crianças – Um Estudo em Sociologia da Infância* – objetiva realizar uma investigação sociológica sobre as (re)criações e apropriações lúdicas dos espaços e equipamentos urbanos pelas crianças de forma a problematizar as possibilidades de (re)construção da cidade a partir do imaginário e da cultura lúdica da infância.

A investigação parte do pressuposto de que as crianças são atores sociais com direito à cidade, portadoras de um conhecimento próprio sobre o espaço urbano que habitam.

Realiza-se um estudo de três formas de *participação urbana infantil* - a *participação auto-convidativa* em que as crianças se convidam a participar e interagir com uma cidade pensada e construída por adultos para adultos, *participação convidativa* com os adultos convidando as crianças a participar e pensar sobre a cidade levando em considerações suas idéias, propostas e desejos e *participação nas políticas públicas* tendo o poder público convidando as crianças a pensar sobre a cidade em que moram integrando suas propostas ao planejamento urbano.

Com o intuito de alcançar o objetivo proposto utiliza-se uma metodologia compósita que abrange três métodos – *etnografias urbanas itinerantes e específicas* com observações diretas da relação infância e cidade em todos os espaços urbanos ou em locais pré-determinados, *análise de conteúdo* dos materiais e documentos do Projeto Orçamento Participativo Criança e *investigação participativa com as crianças*, seus processos de diálogo e partilha de informação entre a pesquisadora e as crianças considerando-as como sujeitas do conhecimento e parceiras da pesquisa.

A tese demonstra que há uma tensão entre a cidade pensada, planejada e construída pelos adultos e a cidade desejada, imaginada e (re)criada pelas crianças.

Palavras-chave: participação, culturas da infância, cidade, cultura lúdica, sociologia da infância

## ABSTRACT

*The thesis The City (Re)Created by Imaginary and Ludic Culture of Children - A Study in Sociology of Childhood* - aims to conduct a sociological research on the (re) creations and ludic appropriations of spaces and urban facilities by children in order to discuss the possibilities to (re)construct the city from the imaginary and ludic culture of childhood.

The research is based on the assumption that children are social actors with the right to the city, and also have an unique knowledge about the urban space that they live in.

This study is focussed on three forms of *urban participation developed by children* - the *self inviting participation* in which children are invited to participate and interact with a city designed and built by adults for adults, *inviting participation* in which adults invite children to participate and think about the city taking into consideration their ideas, proposals and wishes. At last, *participation in public policy* in which the government invite children to think about the city and include their proposals in the urban planning.

In order to achieve the objective proposed, this research uses an that includes three different methods - *itinerant and specific urban ethnographies* which involves direct observations of the interactions between children and the city, both in predetermined places and in the city altogether, *content analysis* of the materials concerning the Project "Children Participative Budget", and *participatory investigation with children*. with its processes of dialogue and sharing information between the researcher and the children, here considered as true subject of knowledge and partners of the research.

The thesis shows that there is a tension between the city thought, planned and constructed by the adults and the city wanted, imagined and (re)created by children.

Keywords: participation, childhood cultures, city, ludic culture, sociology of childhood

## RÉSUMÉ

La thèse *La Ville (Re)Créée par L'Imaginaire et Culture Ludique des Enfants - Une Étude de Sociologie de l'Enfance* – a pour objective réaliser une recherche sociologique sur les (re)créations et appropriations ludiques des espaces et équipements urbains par les enfants de façon à rendre problématique les possibilités de (re) construction de la ville à partir de l'imaginaire et de la culture ludique de l'enfance.

La recherche se développe a partir de la présupposition que les enfants sont des acteurs sociaux appartenant et avec droit à la ville, et qu'ils doivent avoir leurs connaissances propres, sur l'espace urbain qu'ils habitent, être valorisés et leurs idées, leurs désirs et leurs propositions pour la ville doivent être considérées.

Une étude de trois formes de *participation urbaine infantile* est réalisée – *la participation auto invité* où les enfants s'invitent à participer et interagir avec une ville pensée et construite par des adultes pour des adultes, *la participation invité* avec les adultes, en invitant les enfants à participer et penser la ville en considérant leurs idées, propositions et désirs, et *la participation dans les politiques publiques* ayant le pouvoir public qui invite les enfants à penser la ville où ils vivent en intégrant leurs propositions à la planification urbaine.

Avec l'intention d'atteindre l'objectif proposé une méthodologie composée est utilisée, qui inclut trois méthodes – *ethnographies urbaines itinérantes et spécifiques* avec des commentaires directs de la relation enfance et ville dans tous les espaces urbains ou dans des lieux prédéterminés, *analyse du contenu* des matériels et des documents du *Projet Budget Participatif Enfant* (Projeto Orçamento Participativo Criança) et *recherche participative avec des enfants* avec leurs processus de dialogue et partage d'informations entre la chercheuse et les enfants en les considérant comme sujets de la connaissance et des partenaires de la recherche.

La thèse démontre qu'il existe une tension entre la ville pensée, prévue et construite par les adultes et la ville désirée, imaginée et (re)créée par les enfants.

Mots-clé : participation, cultures de l'enfance, ville, culture ludique, sociologie de l'enfance



## FOTOS

Foto 1 – Percurso escola-casa, carros que passam velozmente na ponte Eusébio Matoso, fotografia de Vitória, 6 anos, 23 de outubro de 2007 .....	46
Foto 2 – Percurso escola-casa, carro prata parado no semáforo, fotografia de Vitória, 6 anos, 23 de outubro de 2007.....	46
Foto 3 – Percurso escola-casa, engarrafamento de carros, fotografia de Vitória, 6 anos, 23 de outubro de 2007. ....	47
Foto 4 – Percurso escola-casa, da janela do ônibus vê-se um outro ônibus indo para outro percurso, fotografia de Vitória, 6 anos, 23 de outubro de 2007.....	47
Foto 5 – Percurso escola-casa, prédio rosa, fotografia de Vitória, 6 anos, 23 de outubro de 2007. ....	48
Foto 6 – Percurso escola-casa, árvore em meio a paisagem urbana, fotografia de Vitória, 6 anos, 23 de outubro de 2007. ....	48
Foto 7 – Comunicados sobre a pesquisa para pais e crianças afixados no portão da EEEF ProfªEsmeralda Becker, fotografia da autora, 10 de setembro de 2007. ....	58
Foto 8 – Detalhe dos comunicados sobre a pesquisa para pais e crianças afixados no portão da EEEF Profª Esmeralda Becker, fotografia da autora, 10 de setembro de 2007. .	58
Foto 9 – Mural de fotos na escola – solução da ética no uso de fotografia na pesquisa, fotografia da autora, 28 de novembro de 2007. ....	60
Foto 10 – Rua da EEEF Profª Esmeralda Becker, crianças chegando à escola, ruas se enchem de crianças, fotografia da autora, 17 de agosto de 2007.....	64
Foto 11 – Rua da EEEF Profª Esmeralda Becker, crianças chegando à escola, ruas se enchem de crianças, fotografia da autora, 17 de agosto de 2007.....	64
Foto 12 – Rua da EEEF Profª Esmeralda Becker, crianças chegando à escola de perua escolar, fotografia da autora, 23 de agosto de 2007.....	65
Foto 13 – Rua da EEEF Profª Esmeralda Becker, crianças chegando à escola a pé, de moto e de bicicleta, fotografia da autora, 20 de agosto de 2007. ....	65
Foto 14 – Rua da EEEF Profª Esmeralda Becker, criança chegando à escola de moto, fotografia da autora, 20 de agosto de 2007. ....	65
Foto 15 – Rua da EEEF Profª Esmeralda Becker, as aulas se iniciam, as crianças entram para a aula e as ruas ficam vazias sem a presença das crianças, fotografia da autora, 17 de agosto de 2007.....	66
Foto 16 – Rua próxima a EEEF Profª Esmeralda Becker, as aulas terminam e as crianças caminham de volta para casa, fotografia da autora, 17 de agosto de 2007. ....	67
Foto 17 – Rua próxima a EEEF Profª Esmeralda Becker, as aulas terminam e as crianças caminham de volta para casa, fotografia da autora, 17 de agosto de 2007. ....	67
Foto 18 – Parque da Aldeia de Carapicuíba: lago muito utilizado pelas crianças para nadar, Carapicuíba – SP, fotografia da autora, agosto de 2007. ....	81

Foto 19 – Parque da Aldeia de Carapicuíba: menino caminhando com seu carrinho entre as árvores que rodeiam o parque, Carapicuíba, fotografia da autora, agosto de 2007.	81
Foto 20 – Parque da Aldeia de Carapicuíba, playground com pula-pula a preço de 1 real, montado aos fins de semana, Carapicuíba – SP, fotografia da autora, agosto de 2007.	82
Foto 21 – Rua da EEEF Profª Esmeralda Becker, as casas construídas de madeira ou de tijolos aparentes sem acabamentos revelam a condição de baixa renda dos que ali moram, Carapicuíba – SP, fotografia da autora, 13 de agosto de 2007.	96
Foto 22 – Continuação da rua da EEEF Profª Esmeralda Becker no qual é possível ver os altos muros com cercas elétricas, Carapicuíba –SP, fotografia da autora, 13 de agosto de 2007.	97
Foto 23 – Continuação da rua da EEEF Profª Esmeralda Becker, por detrás dos altos muros é possível ver as luxuosas e grandiosas casas do condomínio fechado, Carapicuíba-SP, fotografia da autora, 13 de agosto de 2007.	97
Foto 24 – Continuação da rua da EEEF Profª Esmeralda Becker, por detrás dos altos muros é possível ver as luxuosas e grandiosas casas do condomínio fechado, Carapicuíba-SP, fotografia da autora, 13 de agosto de 2007.	98
Foto 25 – Palco do teatro de arena do Parque da Aldeia de Carapicuíba é transformado em cenário lúdico pelas crianças que brincam com uma bola improvisada de papel e garrafas plásticas desempenhando a função de traves de gol, Carapicuíba – SP, fotografia da autora, 20 de agosto de 2007.	99
Foto 26 – O palco do teatro de arena do Parque Aldeia de Carapicuíba é transformado em cenário lúdico pelas crianças onde uma menina planta bananeira, Carapicuíba – SP, fotografia da autora, 20 de agosto de 2007.	100
Foto 27 – O terreno baldio atrás da escola se transforma em local de aventura e descoberta, Carapicuíba –SP, fotografia da autora, 20 de agosto de 2007.	100
Foto 28 - As pedrinhas da calçada se transformam em brinquedo para a criança. O menino se agacha para mexer e pegar as pedrinhas nas mãos, Carapicuíba –SP, fotografia da autora 20 de agosto de 2007.	101
Foto 29 – As pedrinhas da calçada se transformam em brinquedo para a criança. Depois de agachar e pegar as pedrinhas o menino encontra diversão em erguê-las e jogá-las no chão repetindo sucessivamente este mesmo movimento até sua mãe chamá-lo para ir embora, Carapicuíba –SP, fotografia da autora 20 de agosto de 2007.	101
Foto 30 – O centro histórico da Aldeia de Carapicuíba é utilizado pelo menino como pista para sua bicicleta, Carapicuíba – SP, fotografia da autora, 20 de agosto de 2007.	102
Foto 31 – O centro histórico da Aldeia de Carapicuíba é utilizado pelo menino para empinar pipa, Carapicuíba – SP, fotografia da autora, 20 de agosto de 2007.	102
Foto 32 – No centro histórico da Aldeia de Carapicuíba a menina brinca na mureta de jardim, Carapicuíba – SP, fotografia da autora, 20 de agosto de 2007.	103

Foto 33 – No centro histórico da Aldeia de Carapicuíba a menina encontra sua diversão em subir no banco, diariamente utilizado para sentar, Carapicuíba – SP, fotografia da autora, 20 de agosto de 2007.....	103
Foto 34 – No centro histórico da Aldeia de Carapicuíba o menino brinca com a cruz da igreja, Carapicuíba – SP, fotografia da autora, 20 de agosto de 2007.....	104
Foto 35 – Na rua da EEEF Profª Esmeralda Becker a menina brinca de futebol com o objeto encontrado ao chão transformado em bola, Carapicuíba-SP, fotografia da autora, 23 de agosto de 2007.....	104
Foto 36 – Na volta para a casa, o aluno da EEEF Profª Esmeralda Becker, escala a mureta da canaleta sendo mais divertido subir por ela do que pela escada, Carapicuíba – SP, fotografia da autora, 13 de agosto de 2007.....	105
Foto 37 – Apropriações lúdicas do asfalto – os desenhos das brincadeiras infantis nas ruas de Carapicuíba – SP, a amarelinha desenhada no asfalto, Carapicuíba-SP, fotografia da autora, 9 de outubro de 2007.....	106
Foto 38 – Apropriações lúdicas do asfalto – os desenhos das brincadeiras infantis nas ruas de Carapicuíba – SP, a amarelinha desenhada no asfalto, Carapicuíba-SP, fotografia da autora, 9 de outubro de 2007.....	106
Foto 39 – Apropriações lúdicas do asfalto – os desenhos das brincadeiras infantis nas ruas de Carapicuíba – SP, jogo da velha desenhado no asfalto, Carapicuíba-SP, fotografia da autora, 9 de outubro de 2007.....	107
Foto 40 – No calçadão da Avenida Paulista a menina encontra sua diversão, subir nos vasos de planta, São Paulo, fotografia da autora, 2007.....	108
Foto 41 – No calçadão da Avenida Paulista a menina encontra sua diversão, subir nos vasos de planta, São Paulo, fotografia da autora, 2007.....	108
Foto 42 – Na Avenida Paulista o menino transforma a calçada em pista para seu caminhão ou carro de caixa de papelão, fotografia da autora, São Paulo, 2007. ....	109
Foto 43 – Na Avenida Paulista o menino morador de rua transforma a calçada em pista para seu caminhão ou carro de caixa de papelão, fotografia da autora, São Paulo, 2007. ....	109
Foto 44 – No bairro de Vila Mariana, a menina transforma o poste com o nome da rua em uma divertida escalada, São Paulo, fotografia da autora, 2007. ....	110
Foto 45 – No bairro de Vila Mariana, a menina transforma o poste com o nome da rua em uma divertida escalada, São Paulo, fotografia da autora, 2007. ....	110
Foto 46 – No bairro de Vila Mariana, a menina transforma o poste com o nome da rua em uma divertida escalada, São Paulo, fotografia da autora, 2007. ....	111
Foto 47 – A fachada do Centro Cultural São Paulo é transformada em escorregador pelas meninas, São Paulo – SP, fotografia de José Roberto da Silva, novembro de 2008. ....	111

Foto 48 – A água da fonte musical da praça é um atrativo para a menina que se agacha para ouvir o som da orquestra sinfônica da água, Praça de Itu – SP, fotografia da autora, 31 de julho de 2008.....	112
Foto 49 – A água da fonte musical da praça é um atrativo para a menina que se levanta para observar com vislumbre as fontes dançando ao ritmo da música, Praça de Itu – SP, fotografia da autora, 31 de julho de 2008.....	112
Foto 50 – A água da fonte musical da praça é um atrativo para a menina que se levanta para observar com vislumbre as fontes dançando ao ritmo da música, Praça de ITU – SP, fotografia da autora, 31 de julho de 2008.....	113
Foto 51 – A árvore da praça é transformada pelos meninos em local de leitura, Itu –SP, fotografia da autora, 29 de julho de 2008.....	113
Foto 52 – A árvore da praça é transformada pelos meninos em local de leitura, ITU –SP, fotografia da autora, 29 de julho de 2008.....	114
Foto 53 – Menina conversando e interagindo com o monumento da rua, Recife –SP, fotografia de Gabriela Horesh Brettas, 3 de dezembro de 2008.....	114
Foto 54 – A água da fonte é transformada em caneta para desenhar, Braga – Portugal, fotografia da autora, 2006.....	115
Foto 55 – A água da fonte é transformada em caneta que desenha sobre o mármore desta mesma fonte, Braga – Portugal, fotografia da autora, 2006.....	115
Foto 56 – As crianças compartilham os desenhos feitos, Braga – Portugal, fotografia da autora, 2006.....	115
Foto 57 – Desenhos feitos pelas crianças no mármore da fonte, Braga – Portugal, fotografia da autora, 2006.....	116
Foto 58 – Na praça, o menino sobe na estátua, Évora – Portugal, fotografia da autora, 2007.	116
Foto 59 – A estátua da praça ganha vida e é transformada em cavalo pelo menino, Évora – Portugal, fotografia da autora, 2007. ....	117
Foto 60 – A estátua da praça ganha vida e é transformada em cavalo pelo menino, Évora – Portugal, fotografia da autora, 2007. ....	117
Foto 61 – Construindo a sala de aula desejada, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo – SP, fotografia da autora,18 de setembro de 2007. ....	133
Foto 62 – Crianças decidindo o que deve ter na sala de aula e em qual espaço devem ficar na sala de aula, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo – SP, fotografia da autora,18 de setembro de 2007. ....	133
Foto 63 – Sala de aula (re)criada pelas crianças, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, fotografia da autora,18 de setembro.....	134
Foto 64 – Sala de aula (re)criada pelas crianças, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, fotografia da autora,18 de setembro.....	135
Foto 65 – Crianças fazendo a reestruturação da sala de aula conforme decidiram, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, fotografia da autora, 18 de setembro de 2007.	135

Foto 66 – Nova disposição das mesas escolhida pelas crianças, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo – SP, fotografia da autora, 18 de setembro de 2007.....	136
Foto 67 – Crianças organizam o cantinho da leitura, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo – SP, fotografia da autora, 18 de setembro de 2007. ....	136
Foto 68 – Crianças utilizam o cantinho da leitura, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo – SP, fotografia da autora, 18 de setembro de 2007. ....	137
Foto 69 – Crianças montando o cantinho dos brinquedos, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, fotografia da autora, 18 de setembro de 2007. ....	137
Foto 70 – Cantinho dos brinquedos montado pelas crianças, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, fotografia da autora, 18 de setembro de 2007. ....	138
Foto 71 – Cantinho dos fantoches montado pelas crianças, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, fotografia da autora, 18 de setembro de 2007. ....	138
Foto 72 – Cantinho da fantasia montado pelas crianças, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, fotografia da autora, 18 de setembro de 2007. ....	139
Foto 73 – Crianças observam o parque para realizar a atividade proposta pela pesquisadora, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, fotografia da autora, 25 de setembro de 2007.....	140
Foto 74 – Crianças observam o parque para realizar a atividade proposta pela pesquisadora, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, fotografia da autora, 25 de setembro de 2007.....	141
Foto 75 – Crianças confeccionando, de massinha, os brinquedos que querem para o parque da escola, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, fotografia da autora, 2 de outubro de 2007. ....	143
Foto 76 – Brinquedos desejados pelas crianças para o parque da escola, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, fotografia da autora, 2 de outubro de 2007.....	144
Foto 77 – Crianças observando o refeitório para realizar a atividade proposta pela pesquisadora, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, fotografia da autora, 2 de outubro de 2007.....	145
Foto 78 – Crianças realizando a atividade “Pensando o Refeitório” proposta pela pesquisadora, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, fotografia da autora, 2 de outubro de 2007. ....	145
Foto 79 – Crianças desenham a rua onde moram participando da atividade proposta pela pesquisadora: “Conhecendo Meu Bairro”, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, fotografia da autora, 16 de outubro de 2007.....	147
Foto 80 – Crianças desenham a rua onde moram participando da atividade proposta pela pesquisadora: “Conhecendo Meu Bairro”, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, fotografia da autora, 16 de outubro de 2007.....	148
Foto 81 – Crianças desenham as ruas da cidade, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, fotografia da autora, 12 de novembro de 2007.....	154

Foto 82 – Crianças desenham as ruas da cidade, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, fotografia da autora, 12 de novembro de 2007.....	154
Foto 83 – Ruas desenhadas pelas crianças para a cidade que irão construir, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, fotografia da autora, 12 de novembro de 2007.....	155
Foto 84 – Votação da rua da cidade, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, fotografia da autora, 12 de novembro de 2007.....	155
Foto 85 – Rua escolhida pelas crianças: duas ruas com uma calçada entre elas com os nomes das crianças, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, fotografia da autora, 12 de novembro de 2007.....	156
Foto 86 – A rua escolhida é desenhada papel por uma das crianças, e a cidade começa a ser construída, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, fotografia da autora, 12 de novembro de 2007, fotografia da autora.....	156
Foto 87 – A rua escolhida é desenhada no papel por uma das crianças, e a cidade começa a ser construída, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, fotografia da autora, 12 de novembro de 2007.....	157
Foto 88 – As crianças escrevem seus nomes na calçada da cidade, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, fotografia da autora, 12 de novembro de 2007.....	157
Foto 89 – As crianças constroem a Cidade Brilhante através dos desenhos, EMEI Profº Ignácio Henrique, fotografia da autora, 12 de novembro de 2007.....	158
Foto 90 – A Cidade Brilhante é construída pelas crianças, EMEI Profº Ignácio Henrique, fotografia da autora, 12 de novembro de 2007.....	158
Foto 91 – Crianças escolhem as cores das ruas e calçadas da cidade e pintam na base de isopor, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo-SP, fotografia da autora, 3 de dezembro de 2007.....	160
Foto 92 – Crianças escolhem as cores das ruas e calçadas da cidade e pintam na base de isopor, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo-SP, fotografia da autora, 3 de dezembro de 2007.....	161
Foto 93 – Ruas e calçadas da cidade pintadas pelas crianças na base de isopor, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo-SP, fotografia da autora, 3 de dezembro de 2007. ..	161
Foto 94 – Materiais diversos para que as crianças confeccionem a maquete da cidade de sucata, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, fotografia da autora, 3 de dezembro de 2007.....	162
Foto 95 – Crianças confeccionam os elementos da cidade, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, fotografia da autora, 3 de dezembro de 2007.....	162
Foto 96 – Crianças confeccionam os elementos da cidade, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, fotografia da autora, 3 de dezembro de 2007.....	163
Foto 97 – Os primeiros elementos da cidade são confeccionados pelas crianças, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, fotografia da autora, 3 de dezembro de 2007..	163
Foto 98 – Os primeiros elementos da cidade são confeccionados pelas crianças, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, fotografia da autora, 3 de dezembro de 2007..	164

Foto 99 – A Cidade Brilhante começa a ser erguida, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo – SP, fotografia da autora, 3 de dezembro de 2007.....	164
Foto 100 – A Cidade Brilhante começa a ser erguida, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo – SP, fotografia da autora, 3 de dezembro de 2007.....	164
Foto 101 – A maquete da Cidade Brilhante é construída de sucata pelas crianças, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo-SP, fotografia da autora, 3 de dezembro de 2007. ..	165
Foto 102 – A maquete da Cidade Brilhante é construída de sucata pelas crianças, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo-SP, fotografia da autora, 3 de dezembro de 2007. ..	165
Foto 103 – A maquete da Cidade Brilhante é construída de sucata pelas crianças, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo-SP, fotografia da autora, 3 de dezembro de 2007. ..	166
Foto 104 – A maquete da Cidade Brilhante é construída de sucata pelas crianças, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo-SP, fotografia da autora, 3 de dezembro de 2007. ..	166
Foto 105 – A maquete da Cidade Brilhante é construída de sucata pelas crianças, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo-SP, fotografia da autora, 3 de dezembro de 2007. ..	166
Foto 106 – A maquete da Cidade Brilhante é construída de sucata pelas crianças, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo-SP, fotografia da autora, 3 de dezembro de 2007. ..	167
Foto 107 – Crianças participantes do projeto retornam à escola para participar do evento, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, fotografia da autora, 29 de novembro de 2008. ....	168
Foto 108 – As crianças participantes do projeto se reencontram e se reúnem na sala de vídeo para uma troca de experiência com os alunos que estudam atualmente na Escola, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo – SP, fotografia da autora, 29 de novembro de 2008.....	168
Foto 109 – As crianças e a professora Simone vêem as fotos de todo o processo do projeto, conforme as crianças vêem as fotos elas vão relembando e fazendo comentários, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo-SP, fotografia da autora, 29 de novembro de 2008.....	169
Foto 110 – As crianças e a professora Simone vêem as fotos de todo o processo do projeto, conforme as crianças vêem as fotos elas vão relembando e fazendo comentários, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo-SP, fotografia da autora, 29 de novembro de 2008.....	169
Foto 111 – Professora Simone mostrando o trabalho de reivindicação realizado pelos seus alunos, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo-SP, fotografia da autora, 29 de novembro de 2008. ....	170
Foto 112 – Lista de tudo o que as crianças observaram no passeio em volta da escola do que precisa ser mudado, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo-SP, fotografia da autora do mural da escola, 29 de novembro de 2008. ....	170
Foto 113 – Crianças realizando passeio no entorno da escola identificam que a calçada da escola está suja, feia e esburacada precisando de reforma e pintura, EMEI Profº	

Ignácio Henrique, São Paulo-SP, fotografia da autora do mural da escola, 29 de novembro de 2008. ....	171
Foto 114 – Crianças realizando passeio no entorno da escola identificam que a calçada da escola está suja, feia e esburacada precisando de reforma e pintura, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo-SP, fotografia da autora do mural da escola, 29 de novembro de 2008. ....	171
Foto 115 – Crianças circulam pelo entorno da escola para ver a calçada vermelha e o muro colorido que conquistaram, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo-SP, fotografia da autora, 29 de novembro de 2008.....	172
Foto 116 – Crianças circulam pelo entorno da escola para ver a calçada vermelha e o muro colorido que conquistaram, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo-SP, fotografia da autora, 29 de novembro de 2008.....	172
Foto 117 – Fanfarra de uma escola da região toca para comemorar as conquistas das crianças (muro e calçada), EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo-SP, fotografia da autora, 29 de novembro de 2008. ....	173
Foto 118 – Fanfarra de uma escola da região toca para comemorar as conquistas das crianças (muro e a calçada), EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo-SP, fotografia da autora, 29 de novembro de 2008. ....	173
Foto 119 – Outra conquista das crianças – piso gramado, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo-SP, fotografia da autora, 29 de novembro de 2008. ....	174
Foto 120 – Outra conquista das crianças – quadra, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo-SP, fotografia da autora, 29 de novembro de 2008. ....	174



## ILUSTRAÇÕES

<b>Ilustração 1 – Desenho feito por Vitória dos elementos urbanos observados pela janela do ônibus, 23 de outubro de 2003.....</b>	<b>49</b>
<b>Ilustração 2 – Desenho feito por Clara, nas oficinas lúdicas, do parque que deseja para a Aldeia de Carapicuíba: roda gigante, bicicleta, gangorra, tanque de areia para fazer castelinho, balanços, brinquedo integrado com escada, túneis, escorregador, pula – pula e tanque de areia, cesto de lixo, Carapicuíba–SP, 22 de setembro de 2007. 85</b>	<b>85</b>
<b>Ilustração 3 – Desenho feito por Clara, nas oficinas lúdicas, do elevador com luzes coloridas que sobe e despenca na água, brinquedo que gostaria que tivesse no Parque da Aldeia, Carapicuíba –SP, 22 de setembro de 2007.....</b>	<b>86</b>
<b>Ilustração 4 – Desenho feito por Clara nas oficinas lúdicas, do brinquedo integrado com escadas, escorregador, túneis, pula- pula e tanque da areia que gostaria que tivesse no Parque da Aldeia,Carapicuíba–SP, 22 de setembro de 2007.....</b>	<b>86</b>
<b>Ilustração 5 – Desenho feito por Clara de uma proposta de brinquedo para o parque, Carapicuíba, 22 de setembro de 2007. ....</b>	<b>88</b>
<b>Ilustração 6 – Releitura do desenho de Clara feito pela pesquisadora, Carapicuíba, 22 de setembro de 2007.....</b>	<b>88</b>
<b>Ilustração 7 – Desenho do elevador feito por Clara, Carapicuíba-SP, 24 de setembro de 2007. 89</b>	<b>89</b>
<b>Ilustração 8 – Desenho feito pelo arquiteto Wanderley da readaptação do elevador de Clara, Carapicuíba-SP, 24 de setembro de 2007. ....</b>	<b>89</b>
<b>Ilustração 9 – Desenho feito por uma das crianças participantes da oficina lúdica, expressando o desejo de ter um pula-pula e uma gangorra no parque da Aldeia, Carapicuíba-SP, 22 de setembro de 2007. ....</b>	<b>91</b>
<b>Ilustração 10 – Desenho feito por uma das crianças participantes da oficina lúdica expressando o desejo de uma piscina para o parque da Aldeia com regras de utilização, Carapicuíba-SP, 22 de setembro de 2007.....</b>	<b>91</b>
<b>Ilustração 11 – Desenho feito por uma das crianças participantes da oficina lúdica, expressando a vontade de ter um teleférico no parque da Aldeia, Carapicuíba-SP, 22 de setembro de 2007. ....</b>	<b>92</b>
<b>Ilustração 12 – Ficha de perguntas respondida por uma das crianças participantes do Projeto Orçamento Participativo Criança, material recolhido nos arquivos do Instituto Paulo Freire, Dossiê 2003 – Leitura do Mundo –Grupos Faíscas, São Paulo – SP. ....</b>	<b>122</b>
<b>Ilustração 13 – Desenho feito por uma criança participante do Projeto Orçamento Participativo Criança da escola CEU Aricanduva, São Paulo – SP. Na atividade “Como se vê no Mundo” a criança desenha um cenário alegre com montanhas, árvores, sol, flores. Material dos arquivos do Instituto Paulo Freire. ....</b>	<b>123</b>

<b>Ilustração 14 - Desenho feito por uma criança participante do Projeto Orçamento Participativo Criança da escola CEU Aricanduva, São Paulo – SP. Na atividade “Como se vê no Mundo” a criança desenha uma escola com refeitório, sala dos professores, lousa, sala de saúde. Material dos arquivos do Instituto Paulo Freire. ....</b>	<b>124</b>
<b>Ilustração 15 – Materiais necessários para a realização das assembléias do Projeto Orçamento Participativo Criança: ata de assembléia e ficha de inscrição de delegados e delegadas. Materiais retirados do livro produzido pelo Instituto Paulo Freire in Antunes, Ângela (org) (2004). Orçamento Participativo Criança –Exercendo a Cidadania Desde a Infância – Cortez Editora. ....</b>	<b>125</b>
<b>Ilustração 16 – Materiais necessários para a realização das assembléias do Projeto Orçamento Participativo Criança: cédulas de votação de delegados e delegadas; de votação de proposta da educação e de proposta da cidade. Materiais retirados do livro produzido pelo Instituto Paulo Freire in Antunes, Ângela (org) (2004). Orçamento Participativo Criança –Exercendo a Cidadania Desde a Infância – Cortez Editora. ....</b>	<b>125</b>
<b>Ilustração 17 – Desenho entregue as crianças da EMEI Profº Ignácio Henrique para fazer a atividade 2 – Pensando e Transformando o Parque Infantil, São Paulo-SP, material elaborado pela autora, 25 de setembro de 2007.....</b>	<b>140</b>
<b>Ilustração 18 – Desenho do parque desejado por Eduardo para a EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, 25 de setembro de 2007.....</b>	<b>141</b>
<b>Ilustração 19 – Desenho do parque desejado por Eduardo para a EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, 25 de setembro de 2007.....</b>	<b>142</b>
<b>Ilustração 20 – Desenho entregue as crianças da EMEI Profº Ignácio Henrique para fazer a atividade 3 – Pensando o Refeitório, São Paulo-SP, material elaborado pela autora, 2 de outubro de 2007.....</b>	<b>144</b>
<b>Ilustração 21 – Desenho do refeitório desejado por Kauane para a EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, 2 de outubro de 2007.....</b>	<b>146</b>
<b>Ilustração 22 – Desenhos do refeitório desejado por Daniele para a EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, 2 de outubro de 2007.....</b>	<b>147</b>
<b>Ilustração 23 – Desenho feito por Ana Beatriz da rua onde mora, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, 16 de outubro de 2007. ....</b>	<b>150</b>
<b>Ilustração 24 – Desenho feito por Laura da rua onde mora, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, 16 de outubro de 2007. ....</b>	<b>150</b>

## **TABELAS**

<b>Tabela 1 – Brinquedos desejados por Clara para o Parque da Aldeia. ....</b>	<b>85</b>
<b>Tabela 2 – Desejos e necessidades de Clara em relação à infra-estrutura do Parque da Aldeia de Carapicuíba. ....</b>	<b>87</b>
<b>Tabela 3 – Propostas e justificativas da (re)construção do espaço da sala de aula. ....</b>	<b>134</b>
<b>Tabela 4 – Freqüências observadas das opiniões das crianças da EMEI Profº Ignácio Henrique sobre os brinquedos que querem retirar do parque infantil. ....</b>	<b>142</b>
<b>Tabela 5 – Freqüências observadas das opiniões das crianças da EMEI Profº Ignácio Henrique sobre os brinquedos desejados no parque infantil. ....</b>	<b>143</b>
<b>Tabela 6 – Freqüências observadas das opiniões das crianças da EMEI Profº Ignácio Henrique sobre as propostas para o refeitório. ....</b>	<b>146</b>
<b>Tabela 7 – Freqüências observadas do grau de conhecimento da localização de onde moram as crianças da EMEI Profº Ignácio Henrique. ....</b>	<b>148</b>
<b>Tabela 8 – Freqüências observadas do tipo de moradia das crianças da EMEI Profº Ignácio Henrique. ....</b>	<b>149</b>
<b>Tabela 9 – Freqüências observadas do que tem na rua onde moram as crianças da EMEI Profº Ignácio Henrique. ....</b>	<b>149</b>
<b>Tabela 10 – Freqüências observadas do meio de locomoção utilizado no percurso casa-escola e escola-casa das crianças da EMEI Profº Ignácio Henrique. ....</b>	<b>149</b>
<b>Tabela 11 – Freqüências observadas dos desejos para a rua ser divertida e agradável das crianças da EMEI Profº Ignácio Henrique. ....</b>	<b>151</b>
<b>Tabela 12 – Freqüências observadas da cor para a calçada do meio das crianças da EMEI Profº Ignácio Henrique. ....</b>	<b>159</b>
<b>Tabela 13 – Freqüências observadas da cor para a calçada da direita das crianças da EMEI Profº Ignácio Henrique. ....</b>	<b>159</b>
<b>Tabela 14 – Freqüências observadas da cor para a calçada da esquerda das crianças da EMEI Profº Ignácio Henrique. ....</b>	<b>159</b>
<b>Tabela 15 – Freqüências observadas da cor para a Rua 1 das crianças da EMEI Profº Ignácio Henrique. ....</b>	<b>160</b>
<b>Tabela 16 – Freqüências observadas da cor para a Rua 2 das crianças da EMEI Profº Ignácio Henrique. ....</b>	<b>160</b>

## MAPAS

Mapa 1 – Mapa da região de estudo. Fonte: <a href="http://www.icg.sp.gov.br">www.icg.sp.gov.br</a> .....	40
Mapa 2 – Localização do Parque da Aldeia de Carapicuíba. Fonte: Google Earth (2009).....	80
Mapa 3 – Localização da EEEF Profª Esmeralda Becker – Carapicuíba - SP. Fonte: Google Earth (2009).....	95

## **ORGANOGRAMAS**

<b>Organograma 1 – Rede de Integração Escola – Cidade.....</b>	<b>183</b>
<b>Organograma 2 – Rede de Integração Escola – Cidade.....</b>	<b>183</b>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>24</b>
<b>1 ENTRANDO EM CAMPO.....</b>	<b>34</b>
1.1 “PENSEI QUE CONHECIA A CIDADE ONDE MORO” – PRIMEIRAS IMPRESSÕES DAS CIDADES DE SÃO PAULO E CARAPICUÍBA.....	34
1.1.1 História Urbana.....	35
1.1.2 Primeiras Impressões da Relação Infância e Cidade.....	37
1.1.3 O Município de São Paulo – Contexto da Investigação .....	40
1.1.4 A Cidade de São Paulo Vista pelos Olhos de Vitória .....	45
1.2 “TEM UM TOMATE E UMA COBRA NO BURACO” – O OLHAR DO PESQUISADOR NO ESPAÇO URBANO.....	50
1.2.1 Olhos Infantis Atentos e Curiosos que Descobrem os Detalhes Urbanos .....	50
1.3 “TEM UMA SENHORA QUERENDO SEQUESTRAR E RAPTA R NOSSOS FILHOS” – A FAMÍLIA E A CRIANÇA .....	52
1.3.1 Espaço Urbano e Fragmentação.....	56
1.4 “VOCÊ QUE TIRA FOTOS DAS CRIANÇAS?” – QUESTÕES ÉTICAS DA PESQUISA DE CAMPO NO ESPAÇO PÚBLICO .....	57
1.5 CONCLUINDO POR ENQUANTO.....	61
<b>2 ESPAÇOS PARA AS CRIANÇAS NA CIDADE: ESCOLA E PARQUE INFANTIL 63</b>	
2.1 O SINAL DA ESCOLA QUE ESVAZIA E ENCHE AS RUAS DE CRIANÇAS .....	63
2.2 “ESSES BRINQUEDOS SÃO MUITO CHATOS” – O PARQUE INFANTIL .....	71
2.3 CULTURA URBANA .....	75
2.4 CONCLUINDO POR ENQUANTO.....	76
<b>3 A CIDADE (RE)CRIADA PELAS CRIANÇAS.....</b>	<b>78</b>
3.1 “NOSSO CASTELO É O ESCORREGADOR, ESTAMOS NO NOSSO CAVALO” – O PARQUE DA ALDEIA DE CARAPICUÍBA (RE)CRIADO PELAS CRIANÇAS – EXPERIÊNCIAS DE PARTICIPAÇÃO AUTO-CONVIDATIVA E PARTICIPAÇÃO CONVIDATIVA .....	79
3.1.1 A Etnografia Urbana Específica e Oficinas Lúdicas no Parque da Aldeia de Carapicuíba .....	80
3.1.2 O Parque da Aldeia de Carapicuíba na Perspectiva de Clara .....	84
3.1.3 Readaptando as Idéias e Sugestões das Crianças.....	88
3.1.4 “Brincadeira de Criança” - Outras Crianças, Outras Idéias .....	90
3.2 “ACHEI UMA AGULHA!” – EXPERIÊNCIAS DE PARTICIPAÇÃO AUTO-CONVIDATIVA NO BRINCAR COM A CIDADE.....	93
3.2.1 As Observações Etnográficas .....	93
3.2.2 A Brincadeira Infantil (Re)Criando os Espaços e Equipamentos Urbanos de Carapicuíba .....	99
3.2.3 Crianças (Re)Criando os Espaços e Equipamentos em Outras Cidades..., em Outros Países.....	107
3.3 “IDÉIAS A GENTE TEM” – A EXPERIÊNCIA DE PARTICIPAÇÃO DA INFÂNCIA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS.....	118
3.3.1 O Orçamento Participativo Criança .....	119
3.3.2 Orçamento Participativo Criança – Práticas Participativas .....	120
3.3.3 A Participação Infantil.....	128
3.4 “CIDADE BRILHANTE” – A INFÂNCIA PENSANDO A CIDADE DE SÃO PAULO: EXPERIÊNCIAS DE PARTICIPAÇÃO CONVIDATIVA .....	129
3.4.1 A Escolha do Contexto de Investigação – a EMEI Profº Ignácio Henrique.....	130

3.4.2	Metodologia e Métodos e Desenvolvimento da Investigação Participativa .....	131
3.4.3	Resultados – Conquistas das Crianças.....	167
3.5	CONCLUINDO POR ENQUANTO.....	175
4	REFLEXÕES EMERGENTES .....	177
4.1	PESQUISA NO ESPAÇO PÚBLICO – DESAFIOS E DESCOBERTAS .....	177
4.2	RELAÇÕES CONSTRUÍDAS COM / NA CIDADE .....	179
4.3	A IMPORTÂNCIA DA PRESENÇA INFANTIL NA CIDADE .....	180
4.4	PERSPECTIVANDO MUDANÇAS – INFÂNCIA, ESCOLA E CIDADE .....	181
4.5	CIDADE DAS CRIANÇAS E CIDADE DOS ADULTOS.....	184
4.6	DESEJOS E ASPIRAÇÕES .....	185
	REFERÊNCIAS.....	187
	ANEXOS .....	199
	ANEXO A – COMUNICADO AOS PAIS .....	200
	ANEXO B – COMUNICADO ÀS CRIANÇA .....	201
	ANEXO C – CRACHÁ .....	202
	ANEXO D – AUTORIZAÇÃO .....	203

## INTRODUÇÃO

As primeiras linhas desta tese são anunciadas no cotidiano da vida urbana. A falta de tempo, característica das grandes cidades, advinda das horas desprendidas nos transportes públicos ou privados e, as longas distâncias a serem percorridas, transformam o ônibus e o trem em meus espaços de reflexão e escrita da tese fazendo da cidade “o espaço do pesquisado e do pesquisador”.(Ferreira, Lucrecia D’Aléssio, 1998, p.76).

Estou no trem, cercada por uma multidão de estranhos que se misturam em um mesmo espaço partilhado, se olham, às vezes por horas, mas não se falam. Observo silenciosamente a paisagem física da cidade que muda constantemente do ponto-de-vista do trem em movimento, e a variedade da paisagem humana, que se renova no entra e sai dos passageiros, no vai e vêm de pernas.

Com o papel amassado sobre o livro *Cidade, Cultura e Globalização* de Carlos Fortuna, e um lápis em mãos, relembro o período de gestação de idéias e reflexões até o nascimento deste trabalho. A opção por um recorte geracional focado na infância para desenvolver este estudo, acontece por ela estar sempre presente em minha vida, desde os tempos de colégio, com minha participação em um projeto social com crianças, até os dias de hoje, em minha trajetória profissional e acadêmica. Além disso, este recorte é escolhido devido à lacuna existente na Sociologia em estudar a infância enquanto ator social.

Escolho o tema da participação infantil porque, desde a minha entrada para a equipe de coordenação do Projeto Orçamento Participativo Criança, em 2004, este tema me instiga, despertando o interesse de um estudo nesta área. Neste projeto, as crianças têm a oportunidade de fazer propostas para a sua escola e para a cidade de São Paulo.

As temáticas, cidade e ludicidade, surgem na junção de dois episódios que ocorrem em simultâneo: as reflexões que surgem com a leitura do livro *Aventura Urbana*, de Lucia Rabello Castro, e a observação pela janela do apartamento, de crianças (re)criando o estacionamento do supermercado, onde as linhas brancas que demarcam o espaço de cada carro são transformadas, através do jogo lúdico, em linhas que delimitam o campo de futebol.



Dessa forma, a articulação de temas como infância, cidade, participação e ludicidade, resulta a tese *A Cidade (Re)Criada pelo Imaginário e Cultura Lúdica das Crianças*.

O título carrega consigo o objetivo deste estudo, o de realizar uma investigação sociológica sobre as (re)criações e apropriações lúdicas dos espaços e equipamentos urbanos pelas crianças, problematizando as possibilidades de (re)criação da cidade a partir do imaginário e da cultura lúdica da infância.

Os temas que a tese enuncia são estudados a partir da perspectiva da Sociologia da Infância.

A Sociologia da Infância enquanto disciplina científica surge no sentido de identificar a presença da infância no desenvolvimento do pensamento sociológico, compreender a sociedade a partir do fenômeno social da infância considerando-a como ator social.

Para Sarmento e Pinto (1997), considerar a criança como ator social implica em reconhecer a sua capacidade de produção simbólica e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas da infância, de modo a revelar a existência de uma epistemologia infantil.

A Sociologia não se ocupou da criança como um ser social porque estava preocupada em considerá-la apenas como filho ou aluno, ou seja, em estudá-la por intermédio das instituições escolares e familiares. A infância era considerada secundária pela área da Sociologia, de modo que foi sendo abordada apenas pelas vias da sociologia da educação e da sociologia da família.

Em oposição a essa concepção de infância considerada objeto passivo de uma socialização regida por instituições, é que vão surgir os primeiros pressupostos da Sociologia da Infância.

Sarmento (2008) aponta três correntes existentes na Sociologia da Infância:– *sociologia da infância estrutural*, em que a infância é considerada uma categoria permanente da sociedade; *sociologia da infância interpretativa e compreensiva*, que estuda as crianças como atores sociais, produtores e reprodutores culturais; e *sociologia da infância de intervenção*, na qual se constrói com as crianças situações de intervenção e transformação social de seus mundos.

A tese *A Cidade (Re)Criada pelo Imaginário e Cultura Lúdica das Crianças* adota a perspectiva da Sociologia da Infância para estudar a cidade e a infância e transita, principalmente, entre as correntes da *sociologia da infância interpretativa*,

*compreensiva e de intervenção*, uma vez que as crianças são consideradas atores sociais pertencentes à cidade com direito de participação e intervenção nos espaços e equipamentos públicos.

Na medida em que a infância tem lugar central nas discussões das ciências médicas, das políticas públicas e educacionais, ela tem a sua presença, ação e participação na cidade invisibilizada. Daí a importância de estudar as crianças na perspectiva da Sociologia da Infância para problematizar e refletir sobre a exclusão social e urbana da infância, traduzir e revelar as vozes das crianças através de metodologias participativas.

A infância é especialmente prejudicada, entre todos os grupos e categorias sociais excluídas (nomeadamente grupos étnicos, minoritários, pobres, mulheres, pessoas idosas, etc), quer pela relativa invisibilidade face às políticas públicas e aos seus efeitos, quer por que é geralmente excluída do processo de decisão na vida coletiva. (Sarmiento; Fernandes; Tomás; 2008, p.1)

Estudar a relação infância e cidade na área da Sociologia da Infância é importante para promover espaços na sociedade nos quais a criança atue e participe nos espaços públicos da cidade junto com os adultos, numa relação horizontal com trocas de experiências entre os diferentes grupos de idade.

A investigação sociológica da relação entre infância e cidade traz à tona a importância de se incorporar às políticas públicas e ao planejamento urbano o imaginário, os pontos de vista e as necessidades das crianças, e de se dar visibilidade às suas formas próprias de participação, manifestação, expressão e ação *com e no* espaço urbano.

Estamos diante de uma cidade pensada, projetada e construída por adultos e para adultos, que *“adota como parâmetro o cidadão adulto, abandonando os cidadãos não adultos”* (Tonucci, 1997, p.181). As tomadas de decisões relativas à organização dos espaços públicos estão cercadas de barreiras relacionadas à linguagem tecnocrática e com estilos de negociação que diluem a infância na ordem social dos adultos não valorizando o seu conhecimento urbano.

Lima (1989) critica esta pretensão dos adultos, arquitetos, planejadores urbanos e políticos de acharem que podem construir espaços voltados para os interesses e desejos que não são os seus sem consultarem e escutarem o que a criança tem a dizer. As críticas da autora podem ser constatadas quando se observa

a vida cotidiana das grandes cidades, em especial, a cidade de São Paulo, onde os espaços urbanos foram, predominantemente, pensados “pelo” e “para” os adultos, sem que houvesse mediações com as crianças.

Em uma cidade planejada e construída por e para adultos, as idéias e sugestões das crianças não são levadas em consideração; daí a necessidade de dar visibilidade as suas formas próprias de participação *com* e *no* espaço urbano. A observação de como as crianças percebem, utilizam e se movem nos espaços da cidade traz elementos importantes que podem auxiliar e contribuir no planejamento e construção do espaço urbano.

A partir da proposição do problema de investigação, realizar-se o estudo de três formas de participação urbana infantil: a **participação auto-convidativa**, na qual as crianças se convidam a participar da (re)construção da cidade, através da brincadeira, transformando e (re)significando os espaços e equipamentos urbanos; a **participação convidativa**, em que os adultos convidam as crianças a pensar sobre a cidade valorizando suas idéias, propostas e desejos; e a **participação infantil nas políticas públicas**, a exemplo da experiência do Projeto Orçamento Participativo Criança.

O contexto desta investigação é a vida urbana e pública de duas cidades pertencentes à Região Metropolitana de São Paulo: São Paulo e Carapicuíba.

A tese é construída a partir de uma metodologia compósita abrangendo três métodos que buscam compreender a relação entre infância e cidade: etnografia urbana, análise de conteúdo e investigação participativa com crianças.

A *etnografia urbana* é utilizada para estudar as relações e apropriações lúdicas dos espaços e equipamentos urbanos pelas crianças, e os instrumentos metodológicos utilizados são: a observação, a descrição densa e a captação de imagem. A etnografia é escolhida por ser um método que permite olhar de perto as relações infância e cidade, possibilitando descrições narrativas e registro fotográfico de observações próximas e distantes.

A pesquisa é construída a partir de dois tipos de etnografia que captam a relação da infância com os espaços e equipamentos urbanos: *etnografia urbana itinerante* e *etnografia urbana específica*. Na primeira, as observações da relação infância e cidade são realizadas em todos os lugares da cidade, nos momentos em que a pesquisadora circula pelos espaços citadinos de sua vida cotidiana, não se limitando a um único espaço. Estas observações acontecem durante todo o

processo de construção da tese, ou seja, de início de agosto de 2007 até final de dezembro de 2008.

A *etnografia urbana específica* acontece em locais pré-determinados, escolhidos pela pesquisadora para realizar: Escola Municipal de Educação Infantil Profº Ignácio Henrique Romeiro, Parque da Aldeia de Carapicuíba e espaço público que circunda a Escola Estadual de Educação Fundamental Profª Esmeralda Becker.

Escolhe-se a Escola Estadual de Educação Fundamental Profª Esmeralda Becker para realizar a *etnografia urbana específica* porque ela contempla os seguintes critérios estipulados pela pesquisadora:

- quantidade de crianças;
- acessibilidade;
- contexto de diversidade sócio-econômica.

Em relação à quantidade de crianças, é preciso pensar em um local que as encontramos em maior número e, nesse sentido, nada melhor do que o horário de entrada e saída da escola. A Escola Estadual de Educação Fundamental Profª Esmeralda Becker é escolhida pela acessibilidade, já que é próxima ao local de moradia da pesquisadora.

Além disso, a Escola está inserida em um contexto de diversidades sócio-econômicas, já que parte da rua é ocupada por casas simples onde moram famílias com baixo poder aquisitivo, e outra parte é ocupada por condomínios murados com câmeras e cercas elétricas, nos quais vivem famílias de alto poder aquisitivo. A diversidade econômica permite observar as diferentes maneiras da infância se relacionar com a cidade levantando-se a hipótese de que as crianças de baixo poder aquisitivo tem mais contato com a cidade e, por consequência deste contato, maior poder de (re)criação dos espaços e equipamentos urbanos.

As observações etnográficas no espaço público dos arredores da Escola Estadual de Educação Fundamental Profª Esmeralda Becker são realizadas de 13 de agosto de 2007 a 9 de agosto de 2007, num total de 18 horas de observação.

O Parque da Aldeia de Carapicuíba é escolhido pela proximidade com o local de moradia da pesquisadora e pelo fato de ter como seus freqüentadores crianças com idade entre 2 a 14 anos. No período de 18 de agosto a 25 de janeiro de 2008, acontecem mais 18 observações etnográficas neste parque, que ocorrem aos sábados e domingos em horários diversificados.

Para identificar as propostas das crianças para o parque, é utilizado o método de conversas informais e oficinas lúdicas, nas quais são disponibilizados às crianças materiais diversos para que se expressem por meio do registro gráfico.

A EMEI Profº Ignácio Henrique Romeiro é escolhida pelos seguintes aspectos:

- a pesquisadora já ter desenvolvido nesta escola, em anos anteriores, o projeto piloto do Orçamento Participativo Criança – no qual as crianças de uma sala de aula puderam dar idéias e sugestões a respeito dos espaços da escola;
- o apoio e incentivo da diretora;
- a proposta pedagógica da escola, que tem como objetivo formar cidadãos ativos, críticos e participativos;
- o apoio e participação da professora da turma com a qual o projeto é desenvolvido.

No período de setembro a novembro de 2007, são realizados, às terças-feiras, 17 encontros com as crianças da EMEI Ignácio Henrique, que totalizam 84 horas de atividades, observação etnográfica e participação da pesquisadora na rotina das crianças.

Nos oito primeiros encontros, a pesquisadora tem como objetivo participar da rotina das crianças para estabelecer vínculos afetivos com elas e facilitar o desenvolvimento da pesquisa.

Nos outros nove encontros, as crianças participam das atividades lúdicas propostas pela pesquisadora para pensar e transformar os espaços da escola e da cidade.

A investigação etnográfica com crianças, na sua maioria, é realizada em contextos escolares; mas, no caso deste estudo, ela acontece, em grande parte, no contexto urbano, na vida pública e cotidiana da cidade. Graue e Walsh (2003) pontuam que a maioria dos estudos de investigação sobre a infância está relacionada à escola, o que tem como consequência um registro muito incompleto de grande parte das experiências vividas pelas crianças no seu dia-a-dia; por isso, a importância de dar visibilidade às experiências urbanas da infância.

A fotografia é utilizada na *etnografia urbana* como instrumento, tema e produto da pesquisa, com o objetivo de dar visibilidade às ações e apropriações lúdicas das crianças nos espaços e equipamentos urbanos, possibilitando, assim, o

registro lúdico da relação infância e cidade. O uso da fotografia busca legitimar a linguagem visual como conhecimento científico.

O método da *análise de conteúdo* é utilizado para identificar o que querem, pensam e imaginam as crianças em termos de espaços e equipamentos urbanos para a cidade de São Paulo, através do projeto Orçamento Participativo Criança.

Do universo de 477 escolas são escolhidos para análise, os materiais de quatro Centros de Educação Unificados – CEU – participantes do projeto. São elas: CEU Jambeiro, CEU Perus, CEU Aricanduva e CEU Rosa da China. São escolhidas estas quatro escolas por serem as primeiras a implantar o Projeto Orçamento Participativo Criança sendo as únicas que têm um maior número de materiais arquivados.

Diante da diversidade de materiais existentes sobre o projeto Orçamento Participativo Criança opta-se pela escolha de três tipos de materiais:

- Leituras de mundo feitas pelas crianças;
- Propostas vencedoras feitas pelas crianças para a cidade;
- Formas encontradas pelas crianças para expressar o que querem e desejam para a cidade de São Paulo.

Os materiais analisados são dos arquivos do Instituto Paulo Freire.

O método da *análise de conteúdo* é escolhido por se tratar da análise de um projeto encerrado em 2004, restando dele apenas documentos arquivados.

A *investigação participativa com crianças* é escolhida para identificar e levar em consideração as propostas, desejos, necessidades e pontos de vista das crianças em relação à cidade. Esta etapa gera um processo de diálogo e partilha de informação, no qual a criança é sujeita do conhecimento e parceira da pesquisa. O objetivo é traduzir as vozes infantis que permanecem ocultas nos métodos tradicionais de investigação.

Para Soares; Tomás; Sarmiento (2004), a investigação com dimensão participativa tem que privilegiar a utilização de técnicas em que as crianças possam expressar as suas idéias e representações à sua maneira.

Segundo Soares (2006), garantir a participação das crianças na investigação permite considerar formas colaborativas de construção do conhecimento nas ciências sociais.

Soares (2005) aponta um duplo desafio na investigação participativa uma vez que, além de necessitar de criatividade e imaginação sociológica para penetrar no

mundo das crianças, o investigador tem que repensar seu papel, saindo da posição de quem gera todo o processo de investigação para uma posição de parceria com as crianças.

Da janela do trem, vejo a cidade de São Paulo passar velozmente diante de meus olhos ao som da orquestra sinfônica da música ambiente. Ao entrar em meu contexto de investigação muitos são os enigmas, descobertas, estranhezas, impressões, sensações, questões éticas e desafios que inauguram o **Capítulo 1 “Entrando em Campo”** desta tese.

No caminhar a pé, pelas ruas da cidade de São Paulo e de Carapicuíba, os espaços urbanos, antes familiares aos meus olhos, tornam-se estranhos, o que me leva a escrever o subcapítulo: *1.1. “Pensei que conhecia a cidade onde moro” – primeiras impressões das cidades de São Paulo e Carapicuíba.*

Em meus percursos urbanos, observo a relação das crianças com estas duas cidades (São Paulo e Carapicuíba). Noto seus olhares atentos, curiosos e perspicazes, que captam detalhes da cidade que muitas vezes passam despercebidos aos nossos olhos de adulto. Para discutir a importância do olhar do pesquisador do espaço urbano, desenvolvo o subcapítulo *1.2. “Tem um tomate e uma cobra no buraco” – o olhar do pesquisador no espaço urbano.*

No capítulo 1, são utilizados como método a *etnografia urbana itinerante* e a *etnografia urbana específica*. Nas ruas, vejo as crianças somente nos horários de entrada e saída da escola, trajadas com seus uniformes e mochilas nas costas. Aos finais de semana, posso vê-las brincando nos *playgrounds* dos parques infantis.

Esta observação resulta no **Capítulo 2 “Espaços para as crianças na cidade – escola e parque infantil”**, com seus respectivos subcapítulos: *2.1. O sinal da escola que esvazia e enche as ruas de crianças* e *2.2. “Esses brinquedos são muito chatos” – o parque infantil*, que problematizam estes dois espaços destinados à infância na cidade: o do brincar e o educativo.

O Capítulo 2 utiliza o método da *etnografia urbana específica* no Parque da Aldeia de Carapicuíba e na EEEF Profª Esmeralda Becker.

Caminhando pela cidade observo os trajes das crianças, reveladores da situação escolarizada da infância que estão de passagem realizando seus percursos casa-escola; escola-casa.

“A figura do aluno é tão natural sê-lo e vê-lo na nossa experiência cotidiana que não questionamos o que pressupõe ter essa condição social específica.” (Sacristán, 2003, p.13)

Associamos como equivalentes os conceitos de infância, aluno e escola.

Percorrendo os parques infantis, observo configurações físicas muito semelhantes: equipamentos fixos com a mesma estrutura metálica, pintados quase sempre de modo a propiciar movimentos simétricos e repetitivos.

“São brinquedos que as crianças utilizam com prazer, mas que não permitem nenhuma fantasia, nenhuma idéia nova. São os adultos que se adiantam a imaginação da criança, tirando-lhes a liberdade de fantasia”. (Tonucci, 1997, p.70)

Nos interstícios de tempo entre casa-escola e escola-casa, observo as crianças apropriando-se ludicamente dos espaços e equipamentos urbanos dando-lhes outras funções e significados: bancos são transformados em barcos, postes em escaladas, rua em papel. Em conversas informais com as crianças, oficinas lúdicas realizadas nos parques infantis e observações etnográficas da relação infância-cidade, noto uma dissonância entre o espaço concebido pelos adultos para as crianças e o espaço imaginado e desejado por elas.

A partir destas observações e constatações, escrevo o **Capítulo 3 “A Cidade (Re)Criada pelas Crianças”** que aponta as três formas de participação urbana infantil.

A observação da relação das crianças com os equipamentos do parque infantil da cidade de Carapicuíba e a escuta de seus diálogos estabelecidos em suas brincadeiras resultam no subcapítulo: 3.1. *“Nosso castelo é o escorregador, estamos no nosso cavalo” – o Parque da Aldeia de Carapicuíba (re)criado pelas crianças – experiências de participação auto-convidativa e participação convidativa*. Nele, discuto as (re)criações dos brinquedos do parque pelas crianças que lhes atribuem outras funções e significados: o escorregador, por exemplo, que o adulto concebe para sentar e escorregar, as crianças preferem escorregar de pé ou subir como em uma escalada, tornando a brincadeira mais divertida de seu ponto de vista.

As crianças buscam fazer da cidade, dos espaços, dos trajetos e dos equipamentos uma obra também sua, mediante a leitura metafórica e uso lúdico, questionando a hegemonia espacial dos adultos e subvertendo a sua lógica espacial. Estas observações etnográficas da relação infância e cidade constroem o



subcapítulo: 3.2. *“Achei uma agulha!” – experiências de participação auto-convidativa no brincar com a cidade.*

Por muitas vezes, se esquece que as crianças também são sujeitos de direito que integram a cidade e, com ela, estabelecem uma relação – de modo que têm o direito de participar do planejamento e da vida urbana, por isso, escrevo o subcapítulo: 3.3. *“Idéias a gente tem” – a experiência de participação da infância nas políticas públicas.* Trago a experiência do Projeto Orçamento Participativo Criança, um exemplo de participação da infância nas políticas públicas, onde as crianças de 477 escolas municipais de São Paulo puderam fazer propostas para melhoria da cidade e da escola.

O capítulo 3 utiliza os seguintes métodos: *etnografia urbana itinerante e específica, investigação participativa e análise de conteúdo.*

Os três subcapítulos anteriores, em que identifico uma dissonância entre os espaços (re)criados pelas crianças e os espaços pensados e dedicados a elas na cidade, inauguram o subcapítulo subsequente: 3.4. *“Cidade Brilhante” – a infância pensando a cidade de São Paulo – experiências de participação convidativa.* Nele, relato a experiência realizada em uma sala de aula da EMEI Profº Ignácio Henrique Romeiro, em São Paulo, na qual as crianças refletem, fazem propostas e transformam os espaços da escola e de seu entorno.

Os títulos dos subcapítulos são construídos a partir de falas e observações dos sujeitos pesquisados – as crianças – e das experiências vivenciadas pela pesquisadora. Sendo assim, cada subcapítulo é iniciado com um relato do episódio resultante de seu título, possibilitando voz e vida à pesquisa e, às crianças, a possibilidade de serem as narradoras da tese em parceria com a autora.

Por fim, gostaria de dizer que apresento, nesta tese, as reflexões emergentes de um trabalho realizado, mas de modo algum terminado, já que a criança é dinâmica, criativa, curiosa, surpreendente, e o espaço urbano é cheio de novos acontecimentos e transformações, o que faz com que o pesquisador da infância e cidade tenha sempre estudos inesgotáveis e inovadores que possibilitam cultivar, dentro si, uma infância permanente.

## 1 ENTRANDO EM CAMPO...

O capítulo 1 “Entrando em Campo...” relata episódios das primeiras impressões, sensações e desafios enfrentados pela pesquisadora ao adentrar no contexto de investigação da pesquisa.

### 1.1 “PENSEI QUE CONHECIA A CIDADE ONDE MORO” – PRIMEIRAS IMPRESSÕES DAS CIDADES DE SÃO PAULO E CARAPICUÍBA

Após um ano vivendo em Portugal, retorno a minha cidade de origem, a cidade de São Paulo. A primeira sensação é de estranheza – *“pensei que conhecia a cidade onde moro”* – uma paisagem urbana que por muitos anos olhei e tornei a olhar sem de fato percebê-la. A familiaridade do espaço urbano paulistano transforma-se em estranhamento.

Andar a pé, de ônibus ou de trem passam a ser meus meios de locomoção pela cidade de São Paulo permitindo que a conheça melhor.

“Não ultrapassar a faixa andando”, “não se apóie nas portas do trem em movimento”, “não force as portas para abrir”. Como num manual de instruções informa-se ao público como usar o equipamento e como se comportar. Caminhar é um processo de apropriação do sistema topográfico por parte do pedestre. (Arantes, 2000, p.110)

A escolha do meio de locomoção para circular pela cidade influencia a forma de vê-la, percebê-la e senti-la possibilitando olhares urbanos polifônicos.

Ao andar a pé pela cidade, há a opção de escolher o que ver, parar, voltar atrás, tornar a olhar, descobrir e redescobrir o mesmo elemento observado. Percorrê-la em meios de transportes motorizados é ver uma *cidade passante* onde tudo passa velozmente diante dos olhos, não sendo possível apreender os detalhes urbanos.

Nos percursos que faço a pé por São Paulo, vejo pernas aceleradas transitarem num vai e vem frenético simbolizado pela velocidade, regulado pelo relógio e regido por horários e compromissos que não possibilitam encontros e conversas entre as pessoas.

Ao me locomover nos meios de transporte público motorizado, ouço os diálogos estabelecidos entre as pessoas que, numa *“proximidade distanciada de corpos”*, revelam o movimento e funcionamento da *“cidade-máquina”*. *“Proximidade distanciada dos corpos”* é a designação encontrada para relatar a relação entre as pessoas nos transportes públicos que, ao se encontrarem com os corpos muito próximos, buscam nesta proximidade a distância necessária para preservar a sua individualidade e privacidade e não serem invadidas pelo outro.

*“Cidade-máquina”* é o conceito utilizado para caracterizar uma cidade cujo funcionamento é regido pela divisão social do trabalho, na qual cada indivíduo exerce sua função – o que pode ser percebido nos diálogos que escuto nestes transportes.

### **1.1.1 História Urbana**

Na Idade Média e durante muito tempo, até a modernidade avançada, as cidades eram cercadas por muralhas com pontes levadiças erguidas e portões fechados, de modo que crianças e adultos circulavam com liberdade e segurança pelo espaço público sem precisar fechar-se no interior de suas casas.

A atividade lúdica era um dos principais meios disponíveis para estreitar laços coletivos, o que acontecia durante as festas quando crianças, jovens e adultos participavam igualitariamente dos folguedos.

As ruas eram os espaços do brincar e o espaço coletivo onde o aprendizado da criança era realizado a partir dos cuidados de muitas pessoas, sem distinção etária.

Na Idade Média, no início dos tempos modernos as crianças misturavam-se com os adultos assim que eram consideradas capazes de dispensar a ajuda das mães ou das amas, aproximadamente aos sete anos. A partir desse momento ingressavam imediatamente na grande comunidade dos homens, participando com seus amigos, jovens ou velhos dos trabalhos e dos jogos de todos os dias. (Áries, 1981, p.275)

Com o processo de urbanização, a cidade vai se transformando em local de medo e insegurança, sendo necessário erguer novas muralhas para construir refúgios em espaços privados – as casas: muralhas domésticas que configuram uma arquitetura do isolamento que reduz a interação face-a-face.

No fim do século XIX, as crianças começam a ser separadas do mundo dos adultos e sua aprendizagem, que antes era na rua, passa a ser substituída pela escola.

A criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta ao mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização. (Áries, 1981, p. 11)

Casa e escola passam a ser os espaços das crianças na cidade que as afastam dos perigos da rua configurando-se como o lócus da sociabilidade infantil. A partir da segunda metade do século XX, a circulação das crianças pela cidade se restringe ao deslocamento do espaço familiar para o espaço escolar.

A família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos. A escola confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso. (Áries, 1981, p. 277)

Assim, as brincadeiras infantis não mais acontecem espontaneamente nos espaços públicos porque as ruas deixam de se apresentar como um lugar seguro. Emerge entre políticos e planejadores urbanos a preocupação de construir na cidade espaços específicos para o lazer e brincadeiras das crianças para que possam brincar em segurança.

As cidades crescem e as transformações acontecem.

A música de vitrola, apito de trem, cantar dos galos, cacarejar das galinhas, som das brincadeiras das crianças são substituídos pelos ruídos do trânsito, buzinas, congestionamentos, sirenes de fábricas. (Silva; Ferrari, 1989, p.69)

As transformações ocorridas na cidade de São Paulo durante o século XX “expulsam” as crianças do espaço público, fazendo desaparecer a rua como palco de suas brincadeiras onde a bola, a pipa e a bicicleta perdem seu espaço para os *playgrounds* e condomínios.

### **1.1.2 Primeiras Impressões da Relação Infância e Cidade**

Nestes trajetos urbanos percorridos nos diferentes meios de locomoção, vejo a cidade como um palco teatral protagonizada pelos seus atores principais, os adultos, onde as crianças são os espectadores que apenas passam pela cidade para chegar aos espaços privados que lhes são concedidos.

A cidade, para a infância, não pode ser apenas um local de passagem entre lugares, ela deve ser considerada como fonte de risco, descobrimento e aprendizado.

O vínculo entre a infância e a cidade é rompido pela privatização do espaço urbano, o que impossibilita o contato das crianças com a diversidade e com os habitantes da cidade. É importante que as crianças sejam vistas “movimentando-se e atuando exatamente no mesmo mundo em que as outras pessoas o fazem, e não somente dentro desses limitados mundos da brincadeira, do cuidado e do aprendizado que tem sido indicados para elas” (Castro, 2001, p.76), para que reconheçam seus itinerários urbanos e deixem de ser estrangeiras em sua própria cidade.

A mobilidade urbana da infância é limitada devido às transformações decorrentes do processo de urbanização – aumento do número de carros, crescimento populacional, aumento da violência, etc. Sendo assim, os espaços públicos são privatizados pela “procura infinita de proteção e insaciável aspiração à segurança” (Bauman, 2005, p.11).

A valorização dos espaços privados em detrimento dos espaços públicos muda a configuração física e social das cidades a partir da construção de condomínios fechados, ruas particulares, *playgrounds* que limitam as crianças a brincar intramuros.

Nesta cidade profundamente transformada se tem pensado em dedicar as crianças espaços especializados e reservados, uma espécie de reserva indígena. Nasce às escolas, as ludotecas, os parques de atração. (Tonucci, 2003, p.246)

O contato das crianças com a cidade é importante para o seu desenvolvimento físico (correr, saltar, jogar), intelectual (estimular a imaginação) e social (como lugar de encontro e das relações sociais), por isso, “temos que aceitar que os espaços aptos para o jogo e brincadeira são os espaços verdadeiros da cidade: escadas, pátios, jardins, praças, as ruas, os monumentos. Os espaços que usam todos os cidadãos”. (Tonucci, 2003, p.59)

As crianças revelam a sua preferência em brincar em espaços que não estejam equipados e definidos onde o criar, o brincar, o imaginar e o lúdico esbarram nas “admoestações reguladoras” dos adultos – como “agora não pode”, “aqui não é lugar para isso”.

Brincando com a cidade, elas abstraem as formas dos objetos atribuindo-lhes novas funções e significados subvertendo a lógica espacial criada pelos adultos e mostrando outras cidades possíveis através de inúmeras possibilidades de construí-la e reconstruí-la.

Com freqüência, proíbe-se as crianças de jogar bola nos lugares públicos, de pisar nos jardins, ou seja, define-se uma série de limites aos seus jogos e brincadeiras a fim de assegurar a tranquilidade dos adultos.

Segundo Vogel (1995), não é necessário que haja espaços específicos e programados para o lazer e brincadeiras das crianças porque as ruas podem cumprir perfeitamente esta função – onde podem jogar bola, brincar de mocinho e bandido, bater pique-esconde, soltar pipa, pular amarelinha e exercitar o corpo.

Os parques de diversão, quadras de esportes, clubes e *playgrounds* são entendidos pelo mundo adulto como os espaços de lazer para a infância na cidade, enquanto que as ruas, calçadas, esquinas e praças não cumprem essa função do lazer.

O contato das crianças com a cidade de São Paulo tem acontecido em pequenos interstícios de tempo onde podemos observá-las questionando “a hegemonia espacial dos adultos, movendo-se em um território intersticial, uma espécie de ‘terceiro espaço’ entre o privado e o público”. (Gaitán, 2006, p.172)

Nesses intervalos de tempo, nos quais transitam de um espaço privado para outro, as crianças brincam mediante a leitura metafórica e uso lúdico dos espaços e equipamentos urbanos da cidade.

O intervalo entre o verde-amarelo-vermelho do semáforo e o engarrafamento de carros é o tempo que elas têm para ver e apreender os detalhes urbanos. O semáforo abre, fica verde, os carros avançam, o trânsito flui, e os olhos infantis são convidados a ver uma “*cidade passante*” em que a paisagem é passageira e efêmera.

Este contato curto e efêmero das crianças com a cidade revela que estamos diante de uma cidade pensada, projetada e construída por adultos e para adultos, que “adota como parâmetro o cidadão adulto, abandonando os cidadãos não adultos” (Tonucci, 1997, p.181), que restringe o uso e a circulação das crianças pela cidade. Expressões corriqueiras como “lugar de criança é na escola” ou “a rua não é lugar de criança” e outras do gênero delimitam, por meio de fronteiras físicas e sociais, os territórios permitidos e proibidos para elas na cidade.

Para as crianças, o deslocamento se restringe porque a cidade, como obra dos adultos, reflete a divisão social do trabalho onde casa e escola são os lugares onde a criança deve estar, enquanto a rua, ou a cidade de maneira geral, são os lugares onde só os maiores têm livre circulação. (Castro, 2004, p. 73)

Segundo Neto (s/data), para que a criança adquira independência de mobilidade/autonomia, ela precisa viver e ver a cidade, precisa habitar os espaços públicos com segurança e autonomia, bem como participar da vida da cidade. A independência de mobilidade que Neto menciona refere-se ao modo como a criança desenvolve, ao longo do tempo, uma representação mais consistente do espaço físico (memória, percepção, identificação) e, com isso, uma liberdade progressiva de ação no espaço cotidiano.

O contexto urbano tem seus espaços e equipamentos criados e construídos a partir do imaginário do adulto, não considerando o imaginário infantil. As tomadas de

decisões relativas à organização dos espaços públicos utilizam uma linguagem tecnocrática e estilos de negociação que não consideram a integração das vozes infantis, que ficam diluídas em uma ordem social dos adultos.

Lima (1989) critica esta pretensão dos adultos, arquitetos, planejadores urbanos e políticos de acharem que podem construir espaços voltados para as crianças sem consultarem e escutarem o que elas têm a dizer. As críticas da autora podem ser constatadas quando se observa a vida cotidiana das grandes cidades, em especial a cidade de São Paulo, onde os espaços urbanos foram, predominantemente, pensados “pelo” e “para” os adultos, sem que as mediações entre crianças e adultos fossem consideradas.

### 1.1.3 O Município de São Paulo – Contexto da Investigação

O município de São Paulo é o contexto de investigação deste estudo, cenário em que a pesquisa é construída e onde se observa as relações e apropriações lúdicas da infância com a cidade. São Paulo e Carapicuíba pertencentes à Região Metropolitana de São Paulo são as cidades escolhidas para a realização da pesquisa.



**Mapa 1 – Mapa da região de estudo. Fonte: [www.icg.sp.gov.br](http://www.icg.sp.gov.br)**



## **Carapicuíba**

Carapicuíba é um município do estado de São Paulo, na Região Metropolitana da capital. Próximo à capital do estado, São Paulo, acabou por tornar-se um referencial para parada de caminhoneiros que vem do oeste do estado, via Rodovia Castello Branco. Tornou-se município em 1964, quando emancipou-se de Barueri.

O nome Carapicuíba tem origem no tupi-guarani e diverge muito o seu significado, que em traduções literais pode significar “*Peixe que não se pode comer*”, “Pau Podre”, “aquele que se reúne em poços”, “cascudo”, “escamose”, etc. Porém o nome pode ser uma “tradução” de Quar-I-Picui-Bae (“aquele que se resolve em poços”), que era o nome dado pelos índios ao ribeirão que corta a cidade fazendo divisa com Osasco.

A História da cidade está ligada aos índios, tanto que um dos locais culturais obrigatórios para visita é justamente a Aldeia de Carapicuíba. Foi uma das doze Aldeias fundadas pelo Pe. José de Anchieta (por volta de 1580), quando de sua chegada em São Paulo. Pertenceu a Barueri, que antes fazia parte do município de Santana do Parnaíba.

Carapicuíba era ponto de passagem e parada dos Bandeirantes em direção ao interior. Afonso Sardinha, dono de terras (terra doada pelo Rei de Portugal) na região, aproveitou-se de mão de obra indígena para o cultivo de suas terras e, também por sua ordem, em 1590 construiu uma capela. Mas suas intenções fracassaram e Afonso Sardinha voltou à Portugal.

A região, à partir de 1610 vivia clima tenso, devido aos conflitos entre brancos e índios.

Por volta de 1770 o local começou a progredir. Nos arredores da Capela foram construídas molocas para abrigar pequenas famílias e comércio. Paralelamente espetáculos de folclore eram exibidos, fazendo da Aldeia de Carapicuíba o maior centro de folclore do Estado de São Paulo na época.

Em meado de 1854 o Barão de Iguape comprou terras na região, dando o nome de *fazenda Carapicuíba*. Em 1923 a *fazenda Carapicuíba* foi vendida a Delfino

Cerqueira, que anos mais tarde contratou uma empresa para lotear e construir ruas em suas glebas.

O desenvolvimento efetivo da cidade, que a época era ainda um pequeno vilarejo, deu-se com a chegada da Estrada de Ferro Sorocabana em meados de 1875, que ligava a capital paulista até Itu, no interior. Porém, a primeira estação (embarcadouro) em seus arredores foi construída em 1921, distante 22 km da estação Julio Prestes, e chamou-se Sylvania. Logo depois foi construído um desvio para a construção, nos arredores do km 21 da via férrea, um desembarcadouro de gado destinado ao abate. Muitos funcionários da ferrovia e do abatedouro fixaram residência na vilarejo, que tomava ares de cidade.

Em 1928 Carapicuíba já era distrito policial. Na década de 30, os pioneiros já acreditavam no povoado que nascia, porque a região possuía clima excelente e terras ótimas para a cultura de batatinhas, cereais, legumes e hortaliças, onde se cultivavam também o castanheiro europeu e amoreira.

### **São Paulo**

A história da cidade de São Paulo ocorre paralelamente à história do Brasil, ao longo de aproximadamente 450 anos de sua existência, contra os mais de quinhentos anos do país. Embora tenha sido marcada por uma relativa inexpressividade, seja do ponto de vista político ou econômico, durante os primeiros três séculos desde sua fundação, São Paulo destacou-se em diversos momentos como cenário de variados e importantes momentos de ruptura na história do país.

São Paulo surgiu como missão jesuítica, em 25 de janeiro de 1554, reunindo em seus primeiros territórios habitantes de origem tanto européia quanto indígena. Com o tempo, o povoado acabou caracterizando-se como entreposto comercial e de serviços de relativa importância regional. Esta característica de cidade comercial e de composição heterogênea vai acompanhar a cidade em toda a sua história, e atingirá o seu ápice após o espetacular crescimento demográfico e econômico advindo do ciclo do café e da industrialização, que elevariam São Paulo ao posto de maior cidade do país.

São Paulo transforma-se oficialmente em cidade em 1711 e, em 1809, as ruas passam a ter nomes e as casas números. Nas primeiras décadas do século XX, São Paulo é descrita como uma cidade calma, bonita, cheia de árvores, gostosa e tranqüila.

A partir das transformações ocorridas no decorrer deste mesmo século – com a industrialização, urbanização, construção de ferrovias, criação de escolas e aumento da população –, este cenário descrito vai sendo alterado.

A área urbana de São Paulo é ampliada com a abertura de duas novas ruas, a Líbero Badaró e a Florêncio de Abreu. Em 1825, inaugura-se o primeiro jardim público, o atual Jardim da Luz, iniciativa que indica uma preocupação urbanística com a cidade.

No final do século XIX, a cidade de São Paulo passa por profundas transformações econômicas e sociais decorrentes da expansão da lavoura cafeeira, da construção da estrada de ferro Santos-Jundiaí (1867) e do afluxo de imigrantes europeus. Surgem as primeiras linhas de bondes, os reservatórios de água e a iluminação a gás.

O século XX, com a riqueza proporcionada pela produção de café, faz com que São Paulo seja o símbolo do progresso: com trens, bondes, eletricidade, telefone, automóvel, velocidade, a cidade cresce e recebe melhorias urbanas – como calçamento, praças, viadutos, parques e os primeiros arranha-céus.

A década de 40 é marcada por uma intervenção urbanística sem precedentes na história da cidade. O prefeito Prestes Maia coloca em prática o seu "Plano de Avenidas", com amplos investimentos no sistema viário. Nos anos seguintes, a preocupação com o espaço urbano visa basicamente abrir caminho para os automóveis e atender aos interesses da indústria automobilística que se instala em São Paulo em 1956.

São Paulo, hoje em dia é uma cidade de muralhas. Levanta-se por toda parte barreiras materiais. Uma nova estética da segurança preside a todo o tipo de construções e impõe uma lógica sem precedentes baseada na vigilância e isolamento. (Bauman, 2005, p.35)

O processo de urbanização, o aumento populacional, as transformações sócio-econômicas são fatores que contribuem para o sentimento de insegurança

que se instaura entre os habitantes paulistanos, que erguem na cidade aparatos de segurança: muros, câmeras, cercas elétricas.

Com o crescimento industrial da cidade, no século XX, a sua área urbanizada passou a aumentar em ritmos acelerados, sendo que alguns bairros residenciais foram construídos em lugares de chácaras. O grande surto industrial se deu durante a Segunda Guerra Mundial, devido à crise na cafeicultura e às restrições ao comércio internacional, o que fez a cidade ter uma taxa de crescimento muito elevada até os dias atuais.

Atualmente, o crescimento vem-se desacelerando, devido ao desenvolvimento industrial verificado em outras regiões do Brasil. A cidade passa por um processo de transformação em seu perfil econômico, convertendo-se de um centro industrial para um grande pólo de comércio, serviços e tecnologia, sendo, atualmente, uma das mais importantes metrópoles da América Latina

São Paulo é um município brasileiro, capital do estado homônimo e principal centro financeiro, corporativo e mercantil da América Latina, sendo a maior cidade do Brasil, das Américas e de todo o hemisfério Sul. Uma das cidades brasileiras mais influentes no cenário global, São Paulo é considerada a 14ª cidade mais globalizada do planeta, recebendo o *status* de cidade global beta, por parte do *Globalization and World Cities Study Group & Network* (GaWC). A cidade é mundialmente conhecida, e exerce significativa influência nacional e internacional, seja do ponto de vista cultural, econômico ou político.

Décima nona cidade mais rica do mundo, o município representa, isoladamente, 12,26% de todo o PIB brasileiro e 36% de toda a produção de bens e serviços do estado de São Paulo, sendo sede de 63% das multinacionais estabelecidas no Brasil, além de ser responsável por 28% de toda a produção científica nacional – segundo dados de 2005.

Sua região metropolitana possui 19.223.897 habitantes, o que a torna a sexta maior aglomeração urbana do mundo. O lema da cidade, presente em seu brasão oficial, é constituído pela frase em latim "*Non ducor, duco*", cujo significado em português é "Não sou conduzido, conduzo".

Regiões muito próximas a São Paulo são também regiões metropolitanas do estado, como Campinas e Baixada Santista; outras cidades próximas compreendem aglomerações urbanas em processo de conurbação, como São José dos Campos, Sorocaba e Jundiaí. A população total dessas áreas somada à da capital – o chamado *Complexo Metropolitano Estendido* – ultrapassa 29 milhões de habitantes, aproximadamente 75% da população do estado inteiro. As regiões metropolitanas de Campinas e de São Paulo já formam a primeira macrometrópole do hemisfério sul, unindo 65 municípios que juntos abrigam 12% da população brasileira.

#### **1.1.4 A Cidade de São Paulo Vista pelos Olhos de Vitória**

“Hoje acompanho uma criança no seu percurso para casa. Ela participa da investigação participativa na EMEI Profº Ignácio Henrique, o nome dela é Vitória. Explico à sua mãe minha pesquisa e prossigo com elas no retorno para a casa após o horário de saída da escola. Elas utilizam o ônibus para ir embora para a casa, sento ao lado de Vitória e peço que vá falando o que vê de interessante pelo caminho para que eu anote. Ela aceita participar e resolve, por iniciativa própria, desenhar o que vê e tirar fotos com a minha máquina fotográfica. Ela observa, desenha e tira fotos de carros, árvores, loja de carros, prédios, buffet infantil, loja de roupas para bebê”.

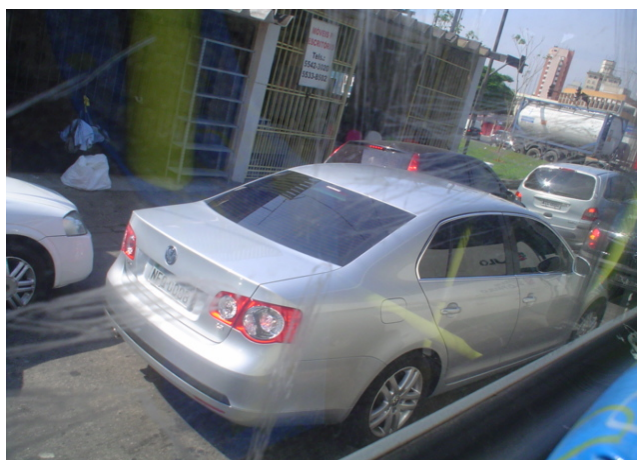
(Notas do diário de campo, 23 de outubro de 2007)

O cenário composto com carros que passam velozmente pela ponte sobre a preta água do Rio Pinheiros, e com as altas torres de eletricidade que compõe o cenário de fundo é fotografado por Vitória. A menina quase não pisca os olhos ao observar os carros passando em velocidade.



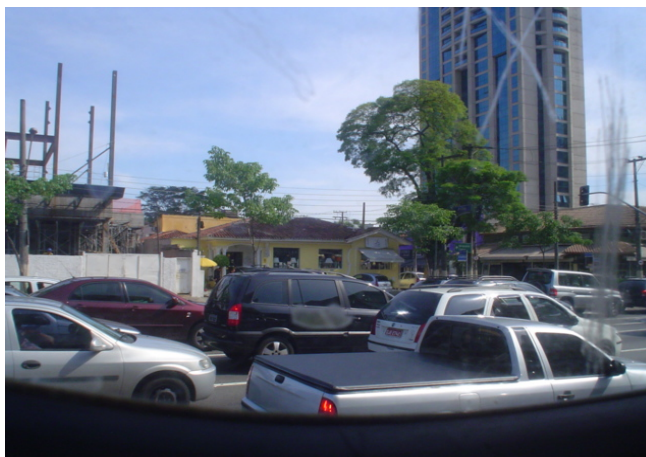
**Foto 1 – Percurso escola-casa, carros que passam velozmente na ponte Eusébio Matoso, fotografia de Vitória, 6 anos, 23 de outubro de 2007**

Nos minutos em que o ônibus pára no semáforo vermelho, Vitória fotografa um carro prata. A menina encanta-se com o carro importado de pintura reluzente e vidros escurecidos. Com os olhos grudados no vidro do ônibus fica sonhando em ter um carro igual.



**Foto 2 – Percurso escola-casa, carro prata parado no semáforo, fotografia de Vitória, 6 anos, 23 de outubro de 2007**

No engarrafamento, aproveita para fotografar dos diversos modelos de carros que se enfileiram um atrás do outro, um ao lado do outro.



**Foto 3 – Percurso escola-casa, engarrafamento de carros, fotografia de Vitória, 6 anos, 23 de outubro de 2007.**

Ao olhar para o lado, Vitória vê outro ônibus que segue para outro destino: Pinheiros. Mesmo sem saber ler, ela sabe que ele não vai prosseguir no mesmo percurso que o seu ônibus porque já conhece os códigos utilizados nos transportes públicos. Os ônibus da cidade de São Paulo são pintados de colorido de acordo com os bairros de destino: verde, laranja, amarelo, vermelho, azul.

Os trajetos são diferentes, porém, igual na repetição cotidiana da circulação para destinos equivalentes (casa-escola, casa-trabalho, etc) por entre ruas apinhadas de veículos motorizados.



**Foto 4 – Percurso escola-casa, da janela do ônibus vê-se um outro ônibus indo para outro percurso, fotografia de Vitória, 6 anos, 23 de outubro de 2007**

Por detrás do vidro do ônibus surge um alto prédio rosa que toma conta do cenário e chama a atenção de Vitória que não perde a oportunidade de tirar uma fotografia.





**Foto 5 – Percurso escola-casa, prédio rosa, fotografia de Vitória, 6 anos, 23 de outubro de 2007.**

O ônibus prossegue em seu trajeto, sai da avenida principal de muitos prédios e carros, e entra em ruas tranquilas de pouca movimentação. O cenário transforma-se, no lugar dos altos prédios casas e árvores. Em seus percursos urbanos Vitória está acostumada a se ver cercada por prédios e por tons cinzentos da imensidão do asfalto e das construções.

Ao observar a nova paisagem composta por uma casa e uma árvore, Vitória decide tirar uma foto. Ela comenta que a casa e a árvore são muito lindas, por isso, resolve registrar esta cena que não é costumeira aos seus olhos.



**Foto 6 – Percurso escola-casa, árvore em meio a paisagem urbana, fotografia de Vitória, 6 anos, 23 de outubro de 2007.**



O ônibus aproxima-se do destino final de Vitória, ela resolve parar de tirar fotos e pede um papel para que possa desenhar tudo o que observou. Ela abre sua mochila escolar e pega um estojo de lápis de cor para colorir os desenhos feitos: as árvores, os carros, o prédio rosa.



**Ilustração 1 – Desenho feito por Vitória dos elementos urbanos observados pela janela do ônibus, 23 de outubro de 2003.**

No trajeto para casa, Vitória observa na cidade aquilo que tem significado e importância aos seus olhos que pode diferir-se dos olhares dos adultos. O mesmo contexto urbano pode ser observado por diferentes perspectivas de acordo com o olhar do sujeito observador. Cada um observa o que lhe interessa de acordo com seus propósitos, sua vida acadêmica e profissional, idades de vida, por exemplo, um engenheiro certamente ficará atento às construções existentes na cidade: pontes, prédios, casas, etc, enquanto que um sociólogo pode ficar mais atento às relações entre as pessoas. De um lado uma observação focada na paisagem humana, e do outro, uma observação focada na paisagem física da cidade.

Desta forma, os olhares sobre a cidade são inúmeros: olhares dos elementos lúdicos, dos elementos da paisagem humana e paisagem física, etc.

## **1.2 .“TEM UM TOMATE E UMA COBRA NO BURACO” – O OLHAR DO PESQUISADOR NO ESPAÇO URBANO**

Três episódios vivenciados durante a pesquisa de campo discutem a importância do pesquisador ter olhos infantis atentos e curiosos aos detalhes urbanos, percebendo o despercebido.

### **1.2.1 Olhos Infantis Atentos e Curiosos que Descobrem os Detalhes Urbanos**

“Ando por entre as ruas para observar o percurso das crianças até a escola. Acompanho dois meninos com suas respectivas mães. Um deles pára ao ver um tomate no buraco entre a escada e a parede de uma casa, ele tem que ver rapidamente porque sua mãe continua a andar em direção a escola. O menino ainda tenta dizer ‘um tomate’, na tentativa de que sua mãe veja e compartilhe da sua descoberta, mas ela nem dá ouvidos e prossegue no seu caminho. O menino também tem que prosseguir, ele dá mais uma parada, olha para trás como se quisesse voltar e fala: “o tomate, o tomate”, e continua a andar em direção à escola.”

“As crianças são perspicazes e andam pelas ruas com os olhos atentos a todos os detalhes da cidade, até em um tomate caído em um buraco revelando que a curiosidade leva à descoberta. Como pesquisadora do espaço urbano, tenho que ter olhos infantis para captar todos os detalhes da vida cotidiana e estar atenta a tudo que se passa a minha volta.”

(Notas do diário de campo, 20 de agosto de 2007)

As crianças, em seus percursos urbanos, olham tudo o que se passa a sua volta. O tempo que têm para se relacionar com a cidade é efêmero, por isso, ficam ansiosas, querendo ver e descobrir tudo o que há, já que os interstícios de tempo na cidade são curtos.

“Chego à escola às 10:30h, as crianças estão a brincar no parque. Mayara e as outras meninas me chamam para eu ver um bicho que está no buraco do tijolo do muro do parque, a diversão é pegá-lo com um pau. As crianças vêem um rabo comprido e fino e dizem que é uma cobra, uma cascavel, ficam eufóricas com a descoberta e chamam os outros amigos para ver e compartilhar dela.”

“O espaço do parque é grande, com muitos elementos a serem observados, e os olhos infantis percebem em um pequeno buraco o rabo de uma lagartixa, para as crianças, uma cobra.”

“A curiosidade infantil faz com que vejam aquilo que passa despercebido pelos olhos adultos desatentos.”

(Notas de campo da investigação participativa realizada da EMEI Profº Ignácio Henrique Romeiro, 30 de agosto de 2008)

Adentrar em um território não muito freqüentado faz de sua paisagem sempre uma novidade que leva a curiosidade. Conformes os elementos são descobertos a curiosidade se aguça, gerando novas descobertas.

“No ônibus, há duas crianças sentadas atrás de mim: um menino e uma menina de 7 e 9 anos, são irmãos. Durante o percurso, elas vão observando e comentando o que vêem pelo caminho através da janela do ônibus.”

“O menino aponta com o dedo e diz: “Olha! Olha!”. O entusiasmo dele é tão grande que olho pela janela a procura do que ele está a ver, não vejo nada que me chame a atenção. Ele continua a apontar e eu continuo a olhar, nada percebo, até que o ônibus se aproxima da sua descoberta possibilitando que o menino aponte com o dedo. É uma placa de sinalização de trânsito e nela há um adesivo muito pequeno quase imperceptível de uma mulher fantasiada de diabo, ele estava entusiasmado com a mulher do adesivo.”

“Para nós, adultos, a paisagem urbana é comum. Não enxergamos seus detalhes porque naturalizamos o que vemos.”

(Notas do diário de campo, 12 de janeiro de 2008)

Mesmo em pequenos intervalos de tempo, os olhos infantis conseguem captar os detalhes da cidade que muitas vezes passam despercebidos por aqueles que estão circulando com freqüência pelo espaço urbano.

Ao propor uma pesquisa no espaço urbano os olhos do pesquisador têm que estar atento a tudo o que se passa no cotidiano. Segundo Graue e Walsh (2003), “toda observação começa com o que é visível àquilo que o observador comum vê, e depois passa para aquilo em que não tínhamos reparado, aquilo que o observador comum não vê”. (p.129)

Segundo Pais (2002) existe o olhar de turista e o olhar do viajante; o primeiro passa e nada vê, circula através dos roteiros turísticos que guiam e direcionam seu olhar, enquanto que o viajante está atento às descobertas. Para realizar uma pesquisa urbana é preciso ver a cidade com olhos de viajante que a cada dia descobre uma novidade.

Aprender observar visualmente pode ser uma tarefa de muito empenho para o pesquisador. A capacidade de visão de conjunto do observador depende da proporção do envolvimento dele em relação ao seu meio ambiente. (...) aprendemos a ver apenas o que praticamente precisamos ver. Atravessamos nossos dias com viseiras observando somente uma fração do que nos rodeia. (Collien, 1973, p.1;3)

A escolha da etnográfica como opção metodológica de uma pesquisa científica exige do pesquisador um treino no olhar para que se possa enxergar aquilo que não se via e não era percebido.

### **1.3 “TEM UMA SENHORA QUERENDO SEQÜESTRAR E RAPTA- R NOSSOS FILHOS” – A FAMÍLIA E A CRIANÇA**

“Hoje é o meu quarto dia de observação etnográfica das crianças em frente à EEEF Profª Esmeralda Becker, em Carapicuíba. São sete horas da manhã e as crianças estão chegando à escola para mais um dia de aula. Estou do outro lado da rua com a máquina fotográfica em mãos observando sua chegada. Percebo os olhares desconfiados dos pais.”

“Uma senhora que trabalha na escola caminha em minha direção para comunicar que a diretora Rita quer conversar comigo, me dirijo a sua sala. Ela

relata que os pais dos alunos estão preocupados falando que **tem uma senhora querendo raptar e seqüestrar seus filhos**. Apesar de ter apresentado a pesquisa para a diretora antes de iniciá-la, converso novamente com ela para esclarecer os meus objetivos, intenções e preocupações éticas das fotos das crianças.”

“Ela me pergunta se tenho alguma declaração da universidade, balanço a cabeça positivamente e a entrego para tirar uma cópia, combino de escrever um comunicado para as crianças e outro para os pais explicando a pesquisa.”

“Ela me sugere usar um crachá de identificação para tranquilizar os pais.”

“Percebo que mesmo se tratando de um espaço público é necessário celebrar protocolos de entrada em campo, o que estou acostumada a fazer somente em pesquisas em espaços privados.”

“Interrompo a pesquisa de campo por um mês até pensar em uma estratégia para solucionar o episódio ‘tem uma senhora querendo raptar e seqüestrar nossos filhos’. Enfrento meu primeiro grande desafio como pesquisadora do espaço público urbano.”

“Alguns meses após esse episódio, andando pelas ruas nas proximidades da escola, reencontro um dos pais das crianças que pergunta porque não vou mais tirar foto e observar as crianças em frente à escola, diz que se sentia seguro com minha presença, já que eu observava tudo o que se passava. Vivo a ambigüidade da minha presença em campo: de seqüestradora à segurança.”

(Notas do diário de campo, 23 de agosto de 2007)

As transformações ocorridas nas famílias com a valorização do ambiente privado, íntimo e afetuoso, o pouco tempo disponível para os filhos, a inserção das mulheres no mercado de emprego e as transformações ocorridas no espaço urbano com o intenso tráfego de carros, assaltos e seqüestros interferem na relação estabelecida entre as crianças e a geografia urbana das cidades.

Neste novo contexto urbano, os pais começam a limitar a circulação de seus filhos pela cidade, já que nas ruas as crianças entram em contato com desconhecidos que provocam medo e desconfiança.

O trecho abaixo, extraído das observações etnográficas da pesquisa de campo, retrata a impossibilidade das crianças movimentarem-se sozinhas pelas ruas desacompanhadas da presença de um adulto.

“Na minha frente há duas meninas que caminham sozinhas, sem a companhia de um adulto, elas dão apenas alguns passos e logo são surpreendidas pela mãe de uma delas que sai de detrás de uma árvore dizendo que queria dar um susto, por isso, estava escondida.”

“A mãe diz: ‘Você acha mesmo que eu ia te deixar sozinha, você está se sentindo andando sozinha, não é?’. A menina não satisfeita diz: ‘Poxa, achei que hoje fosse voltar sozinha para casa’”.

“A menina estava feliz pelo fato de estar andando sozinha, com autonomia e liberdade, mas a sua alegria é interrompida com a chegada da mãe.”

(Notas do diário de campo, 20 de agosto de 2008)

Em nome da segurança, os pais optam por deixar seus filhos nos espaços de lazer e espaços educativos onde não há contato com os perigos da rua.

As atitudes e sentimentos dos pais em relação aos filhos foram mudando ao longo da história, de modo que a indiferença à infância se transforma em preocupações e cuidados.

No mundo romano, a vida da criança dependia totalmente do desejo do pai de aceitá-la ou recusá-la; sendo o poder do *pater familias* absoluto, não havendo preocupações em relação à saúde e a morte das crianças.

Na Idade Média, assim que as crianças fossem capazes de dispensar a ajuda das mães e das amas de leite, após um período de desmame tardio, aproximadamente aos sete anos de idade, as crianças misturavam-se com os adultos, partilhando dos trabalhos, dos jogos e da vida cotidiana de seus pais. Dessa forma, não havia uma consciência da particularidade infantil e seu cotidiano era ordenado pela rotina do mundo adulto.

“A duração da infância era reduzida ao seu período mais frágil (...) a criança mal adquiria um desembaraço físico era logo misturada aos adultos e partilhava de seus trabalhos e jogos”. (Àries, 1981, P.10)

Todos participavam da vida cotidiana da cidade em uma mistura de idades, classes, raças onde a socialização e a educação das crianças não eram de responsabilidade exclusiva das famílias, já que era compartilhada com o grupo social alargado (vizinhos, amigos, crianças, homens, mulheres, idosos).

Nas vilas e cidades era comum encontrar crianças indo e vindo pelas ruas. A rua fazia parte da vida como um espaço coletivo, e as crianças perambulavam com ou sem finalidade. Não eram mantidas segregadas ou separadas dos demais e não se amontoavam no pequeno espaço onde moravam, a rua fazia parte do seu mundo. (Priore, 2006, p.111)

O papel da família medieval era a transmissão da vida, dos bens e do nome com o objetivo de investir no patrimônio.

Nas primeiras décadas do século XIX, as crianças, que até então não eram vistas pelas suas particularidades, saem do anonimato e passam a ter importância para as famílias. Emerge o sentimento de infância e a noção de particularidade infantil e, com eles, o sentimento afetivo, íntimo e privado nas famílias, valorizando e investindo não mais no patrimônio e sim nas relações e na criança.

“A família acabava de se organizar em torno da criança e erguer entre ela mesma e a sociedade o muro da vida privada”. (Aries, 1981, p.278)

No mundo moderno a família separou-se da comunidade guardada agora por altas muralhas da privacidade”.(...) onde “abrigados do exterior detrás das cortinas cerradas, os membros da família tecem em redor de si esse tenro sentimento a que chamamos domesticidade”. (Shorter, 1975, p. 9;24)

Àries (1981) constata que as mudanças ocorridas na Idade Moderna com o aparecimento das escolas e a valorização da vida privada no interior das famílias colaboraram para a valorização da criança, de modo que o “sentimento de família que emerge assim nos séculos XVI –XVII é inseparável do sentimento de infância.” (p.210)

Para Perrotti (1990) “encerrada no mundo da família e das instituições especializadas, como a escola, à medida que ganha em proteção a infância vai perdendo autonomia e liberdade”. (p.90)

Nos dias de hoje, a relação que os pais estabelecem com seus filhos é de propriedade – “É meu filho, logo sei o que é melhor para ele em termos de proteção e controle” – que considera a criança um ser frágil sem autonomia ainda incapaz que precisa ser protegida. Este discurso paternalista determina que as brincadeiras infantis devam acontecer em espaço privados e direcionados para este fim.

### 1.3.1 Espaço Urbano e Fragmentação

O brincar ao ar livre foi sendo substituído pelo brincar em espaços interiores cobertos e fechados de menor dimensão opondo os interesses dos pais – deixar seus filhos em locais seguros – aos anseios e desejos dos filhos – brincar com liberdade em espaços abertos.

Distanciadas de participarem da construção e da ocupação do espaço da cidade, as crianças ficam destinadas ao espaço da casa, do play, da escola, e cada vez menos freqüentemente da rua. Espaços que são construídos para elas e não por elas (Castro, 2004, p.74)

As ruas e praças como local da sociabilidade intergeracional desaparecem e passam a desempenhar a função de uma ponte de ligação entre um espaço privado e outro, fazendo do espaço público um interstício e um não-lugar.

Segundo Augé (1994), o *não-lugar* é representado pelos espaços públicos de rápida circulação, tanto físicos quanto os de imagens: metrô, aeroporto, estações rodoviárias, etc – ou seja, espaços que não podem se definir como identitários, relacionais ou históricos.

Os espaços públicos, antes tidos como locais de encontro e troca geracional, transformam-se em espaços fragmentados e segregados, frutos de uma sociedade individualista que não tem prezado pela socialização entre as pessoas.

Para além da cerca do quintal, do muro da casa, do portão do jardim e da grade do parquinho, começa um universo de mil formas, possibilidades espaços e acontecimentos. O espaço controlado e vigiado do lar cede terreno à rua, à praça, ao bairro. Aí começa a cidade e com ela o variadíssimo leque de contatos, relações, espetáculos e equipamentos que podem satisfazer os mais ousados e fantasiosos sonhos de lazer e diversão. (Vogel; Leitão, 1995, p: 118)

É nesta cidade, de muitas possibilidades e acontecimentos, que observo a relação entre a infância e a cidade, na qual questões éticas surgem impondo soluções para prosseguir com a pesquisa.



#### **1.4 “VOCÊ QUE TIRA FOTOS DAS CRIANÇAS?” – QUESTÕES ÉTICAS DA PESQUISA DE CAMPO NO ESPAÇO PÚBLICO**

“Uma mãe aproxima-se de mim e diz: ‘– Você que tira fotos das crianças?’”

“Digo que sim. Ela está preocupada porque sua filha anda dizendo que tem uma pessoa que tira fotos das crianças. Explico minha pesquisa e ela agradece os esclarecimentos, diz que nos dias de hoje não se pode confiar em ninguém, digo-lhe que entendo.”

“Uma senhora também se aproxima e pergunta se as fotos são para alguma exposição, digo-lhe que é para minha pesquisa da universidade, ela diz que se é para estudo tudo bem que posso tirá-las.”

(Notas do diário de campo das observações etnográficas na EEEF Profª Esmeralda Becker, 10 de setembro de 2007)

Após alguns dias de imersão no contexto das observações etnográficas a presença da pesquisadora não passa despercebida aos olhos dos sujeitos pesquisados, sendo uma estrangeira em terras de conhecidos que se incomodam e se preocupam com a inserção de um estranho em seus territórios.

“Hoje vou a campo com o objetivo de informar os pais sobre a pesquisa, já que minha presença e as fotos que faço estão causando desconfortos e desconfianças. É o primeiro dia que vou com um crachá de identificação, levo comigo os comunicados que explicam a pesquisa, um para os pais e outro para as crianças. Vejo dois pais em frente ao portão da escola, vou conversar com eles e entrego-lhes os comunicados, pouco a pouco vou conversando com os demais pais que chegam. Explico-lhes que as fotos, depois de selecionadas, serão expostas em um mural na escola e, caso alguém se incomode com alguma delas, estas não serão utilizadas e incluídas no trabalho. Hoje desempenho outro papel, o de informar, por isso, não tiro fotos e nem faço as observações etnográficas”.

(Notas do diário de campo das observações etnográficas na EEEF Profª Esmeralda Becker, 30 de agosto de 2007)

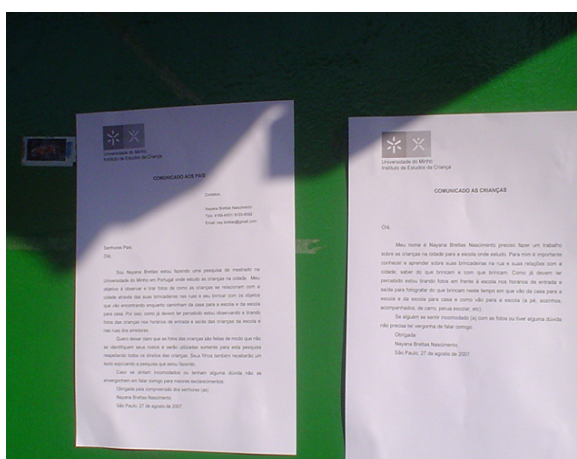
Os desconfortos causados pela presença da pesquisadora nos arredores da EEEF Profª Esmeralda Becker fazem com que se afaste, durante um mês, do campo

de investigação para buscar soluções e estratégias para as questões éticas da utilização da fotografia na pesquisa. As soluções encontradas são: comunicados escritos sobre a pesquisa afixados no portão da escola, crachá de identificação como pesquisadora, mural de fotos na escola e registro gráfico das cenas da relação da infância e cidade. Remeter aos anexos.

A primeira atitude da pesquisadora, no retorno ao contexto de investigação, é afixar os comunicados sobre a pesquisa no portão da escola, entregá-los e explicá-los aos pais e as crianças. A conversa com os sujeitos envolvidos na pesquisa acontece com o crachá de identificação preso à blusa.



**Foto 7 – Comunicados sobre a pesquisa para pais e crianças afixados no portão da EEEF Profª Esmeralda Becker, fotografia da autora, 10 de setembro de 2007.**



**Foto 8 – Detalhe dos comunicados sobre a pesquisa para pais e crianças afixados no portão da EEEF Profª Esmeralda Becker, fotografia da autora, 10 de setembro de 2007.**

Somente após os comunicados sobre a pesquisa serem feitos aos sujeitos pesquisados é que prossegue com as observações etnográficas.

“Chego à rua da escola às 12:00 hs. Estou posicionada em meu local de observação, não me sinto à vontade. O fato de eu ter me identificado e estar com o crachá de identificação faz com que os olhares se voltem para mim o que me deixa intimidada. O desconforto que sinto com estes olhares deve ser o mesmo que eles sentem ao serem observados e fotografados por mim.”

“Não me sinto mais confortável para tirar as fotos e caminhar junto às crianças.”

(Notas do diário de campo das observações etnográficas na EEEF Profª Esmeralda Becker, 3 de setembro de 2007)

Deixar de ser uma estranha para ser uma conhecida em meu contexto de investigação tem como conseqüências limitações na pesquisa, já que não me sinto mais à vontade quando sou reconhecida e os olhares se voltam a mim.

“Chego às sete horas na escola. As ruas ainda estão vazias, os comunicados que fiz para os pais e crianças sobre a pesquisa não estão mais afixados no portão da escola. Aos poucos, vou vendo as crianças surgirem por entre as ruas. Como não me sinto mais à vontade para fotografar, somente observo e utilizo outra estratégia: faço o registro gráfico onde desenho a cena que estou a observar.”

“A designação que me foi concedida pelos pais e pelas crianças como “a moça que tira fotos” não me deixa mais à vontade para tirar as fotos. Preferia quando passava despercebida e ninguém me notava, mas isso só foi possível nas duas primeiras vezes em que fui a campo; a partir do momento em que minha presença se tornou constante, isso não foi mais possível.”

“Sento na calçada, do outro lado da escola, pego a máquina fotográfica e tiro uma foto da rua vazia sem nenhuma criança. Um homem pára ao meu lado, olha para minha máquina fotográfica, fica em silêncio por alguns instantes, pergunta porque tiro fotos das crianças e se tenho autorização para tirá-las.”

“Explico a pesquisa, ele me pergunta duas ou três vezes se moro ali perto, digo que sim, seus olhares são de desconfiança, somente quando respondo pela terceira vez que moro ali perto e que já freqüentei as aulas de percussão e dança do projeto OCA, projeto conhecido ali na comunidade, é que ele sorri, agradece a explicação e vai embora”.

(Notas do diário de campo das observações etnográficas na EEEF Prfª Esmeralda Becker, 17 de setembro de 2007)

Desde os episódios vivenciados anteriormente sinto-me invasiva tendo uma máquina fotográfica em mãos. Adoto a estratégia do registro gráfico da cena observada mesmo sabendo que não tem a mesma riqueza de detalhes de uma fotografia.

Encerradas as observações etnográficas no espaço público do entorno da EEEF Profª Esmeralda Becker faço o mural de fotos como combinado com as crianças e pais com o intuito de solucionar as questões éticas da pesquisa. Seleciono as fotos utilizadas na pesquisa e escrevo uma carta explicando o procedimento a ser tomado por pais e crianças no caso de não autorizar a utilização das fotos na pesquisa. Na reunião de pais realizada pela escola é feito o comunicado sobre a existência do mural de fotos, e no horário de entrada e saída da escola é feito o comunicado as crianças.

No caso de não ter autorização de imagem de alguma das fotos o procedimento indicado aos pais e crianças é a comunicação da decisão a diretora da escola.

O mural de fotos permanece por uma semana na escola, após estes dias procuro a diretora para saber das repercussões do mural. Nenhum pai e nenhuma criança procuram a diretora para vedar à utilização das fotos o que leva a pesquisadora a inseri-las na pesquisa, uma vez que não houve nenhum tipo de manifestação por parte de pais e crianças.



**Foto 9 – Mural de fotos na escola – solução da ética no uso de fotografia na pesquisa, fotografia da autora, 28 de novembro de 2007.**

## 1.5 CONCLUINDO POR ENQUANTO...

Ao entrar no contexto de investigação muitas são as descobertas, estranhezas, reflexões e questionamentos da pesquisadora. As cidades de São Paulo e de Carapicuíba passam a ser observadas com outros olhos, agora com olhar de pesquisadora da relação infância e cidade, e não somente com o olhar de moradora.

O fato de ter um objetivo no olhar permite enxergar elementos e fatos até então ocultos e, o fato de circular pela cidade utilizando os diferentes meios de transporte: a pé, de trem, de ônibus, de carro, de metrô possibilita uma polifonia de olhares de um mesmo sujeito sobre as cidades de São Paulo e de Carapicuíba.

Nas observações urbanas é possível identificar a relação lúdica que a infância estabelece com os espaços e equipamentos urbanos, e notar os olhares atentos e curiosos das crianças sobre a cidade. Os olhos infantis desvendam os detalhes urbanos durante o pequeno espaço de tempo que têm para observar a cidade. O contato passageiro com a cidade tudo acaba sendo uma novidade aguçando a curiosidade que leva a descoberta. O contato permanente com a cidade a transforma em um cenário monótono e rotineiro onde nada parece acontecer e tudo parece estar igual e inerte, no mesmo lugar do dia anterior. Ver e estar no mesmo contexto urbano todos os dias pode levar a uma rotina do olhar, mesmo havendo um turbilhão de acontecimentos ocorrendo simultaneamente nos diversos lugares circulados.

O investigador que se propõe a pesquisar a cidade necessita treinar seu olhar para que os elementos a serem estudados sejam evidenciados.

Realizar uma pesquisa no espaço público, aparentemente parece fácil, afinal, a pesquisadora circula pela cidade no anonimato, em meio a uma multidão de pessoas que se cruzam diariamente. Mas, o fato de ter em mãos uma máquina fotográfica, que tira fotos das crianças em interação com a cidade, faz da pesquisadora uma pessoa conhecida como “a moça que tira fotos”.

No momento em que saio do anonimato e passo a ser reconhecida pelos sujeitos pesquisados, o uso do registro fotográfico na pesquisa é interrompido, já

que a sensação, ao tirar uma foto, é a de que todos estão a me olhar trazendo desconfortos em relação a minha presença intrusa.

Os contatos iniciais com o contexto de investigação: cidades de São Paulo e de Carapicuíba, e com os protagonistas da pesquisa: as crianças permitem identificar dois espaços principais destinados à infância na cidade (escolas e parques infantis) que merecem um capítulo de reflexão.

## **2 ESPAÇOS PARA AS CRIANÇAS NA CIDADE: ESCOLA E PARQUE INFANTIL**

Este capítulo discute dois espaços destinados à infância na cidade: os parques infantis e a escola – o espaço do brincar e o espaço educativo; a partir daí, busca-se revelar que “cada criança ocupa o lugar que os adultos prescrevem, que a sociedade lhes reserva e que a administração simbólica lhes indica”. (Vasconcellos; Lopes, 2005, p.12)

### **2.1 O SINAL DA ESCOLA QUE ESVAZIA E ENCHE AS RUAS DE CRIANÇAS**

“Em minhas observações etnográficas, percebo que o sinal da escola regula os processos de enchimento e esvaziamento de crianças pelas ruas da cidade. Às sete horas da manhã as ruas estão cheias de crianças, ao tocar o sinal da escola, ela se esvazia, ao meio dia, ela se enche novamente com aqueles que saem e chegam à escola. O sinal toca, a rua se esvazia novamente da presença infantil. Ao fim da tarde, a rua se enche, as crianças vão para a casa e o dia acaba. É neste movimento diário que a escola vai regulando os processos de enchimento e esvaziamento de crianças pelas ruas.”

“Os momentos em que vemos as crianças pelas ruas são curtos e rápidos, apenas nos intervalos de tempo entre casa-escola e escola-casa, o que revela que elas passam a maior parte do tempo nos espaços privados do que nos espaços públicos. Trata-se de uma privatização da infância que oculta e invisibiliza a sua condição social.”

(Notas do diário de campo das observações etnográficas na EEEF Profª Esmeralda Becker, 17 de agosto de 2007)

O contato das crianças com a cidade é curto e passageiro, regulado pelos horários de entrada e saída da escola. Nos percursos casa-escola e escola-casa, as

crianças têm a possibilidade de ver e estar no espaço urbano, descobrindo a cada dia novos elementos e vivendo novos acontecimentos.

No horário de entrada na escola, as ruas se enchem de crianças.



**Foto 10 – Rua da EEEF Profª Esmeralda Becker, crianças chegando à escola, ruas se enchem de crianças, fotografia da autora, 17 de agosto de 2007.**



**Foto 11 – Rua da EEEF Profª Esmeralda Becker, crianças chegando à escola, ruas se enchem de crianças, fotografia da autora, 17 de agosto de 2007.**

No início da manhã, as ruas estão cheias de crianças que caminham de suas casas até chegarem à escola para mais um dia de aula. Outras chegam de bicicleta, de moto, de carro, de ônibus ou de perua escolar. Nos intervalos de tempo entre casa e escola, cada criança tem a oportunidade de estar em contato com a cidade de diferentes maneiras, que variam de acordo com o meio de transporte: a criança que caminha a pé de sua casa até a escola, por exemplo, tem um contato mais direto com a cidade e seus elementos urbanos, enquanto que a criança que utiliza a perua escolar, vê a cidade sob outro ponto de vista, já que esta passa velozmente.





**Foto 12 – Rua da EEEF Profª Esmeralda Becker, crianças chegando à escola de perua escolar, fotografia da autora, 23 de agosto de 2007.**



**Foto 13 – Rua da EEEF Profª Esmeralda Becker, crianças chegando à escola a pé, de moto e de bicicleta, fotografia da autora, 20 de agosto de 2007.**



**Foto 14 – Rua da EEEF Profª Esmeralda Becker, criança chegando à escola de moto, fotografia da autora, 20 de agosto de 2007.**

Antes que o sinal toque e anuncie o início das aulas, as crianças aproveitam para brincar com e no espaço público dos arredores da escola. Elas transformam as latinhas e papéis encontrados no chão em bola para jogar futebol, brincam de se esconder no terreno baldio ao lado da escola, desenham no asfalto da rua e nos postes de iluminação com pedaços de tijolos que encontram no chão.

O sinal toca, as aulas se iniciam e as ruas ficam esvaziadas de crianças.



**Foto 15 – Rua da EEEF Profª Esmeralda Becker, as aulas se iniciam, as crianças entram para a aula e as ruas ficam vazias sem a presença das crianças, fotografia da autora, 17 de agosto de 2007.**

Termina o tempo de estar no espaço público brincando e descobrindo para iniciar as aulas sobre conhecimentos que precisam ser adquiridos para dar prosseguimento a vida acadêmica.

O cinzento do asfalto e o silêncio das vozes infantis tomam conta da paisagem, a rua se esvazia e tudo se conforma em cores neutras, da parede ao piso, do automóvel estacionado à palidez do céu, cuja cor natural é branqueada pela poluição urbana. A rua se silencia na conformidade e naturalidade da sua ausência de crianças.

O sinal toca, as aulas terminam e as ruas se enchem novamente de crianças.



**Foto 16 – Rua próxima a EEEF Profª Esmeralda Becker, as aulas terminam e as crianças caminham de volta para casa, fotografia da autora, 17 de agosto de 2007.**



**Foto 17 – Rua próxima a EEEF Profª Esmeralda Becker, as aulas terminam e as crianças caminham de volta para casa, fotografia da autora, 17 de agosto de 2007.**

Com o término das aulas, as crianças enchem novamente as ruas com sua presença e mais uma vez entram em contato com a cidade, até que cheguem a suas casas. As mochilas nas costas e os uniformes escolares evidenciam que elas estão somente de passagem pela cidade, indo ou chegando da escola.

A escola contribui para configurar o meio urbano. Os ritmos que impõem horários e calendários são ritmos

institucionalizados de aprendizagem e educação, mas são ritmos da vida urbana também.

A fisionomia da cidade vai mudando com a entrada e saída da escola, com os dias letivos como época escolar o tempo de férias. (Bernet, 1993, p.197)

Concebemos como natural e como algo que sempre existiu o fato das crianças caminharem pelas ruas apenas em pequenos interstícios de tempo, trajadas com seus uniformes escolares e carregando suas mochilas nas costas. “A figura do aluno é tão natural vê-lo e vê-lo na nossa experiência cotidiana que não questionamos o que pressupõe ter essa condição social específica.” (Sacristán, 2003, p.13)

Associamos como equivalentes os conceitos de infância, aluno e escola. Segundo Illich (1979), dessa forma escolarizamos a realidade social. Entretanto, é necessário que enxerguemos e conheçamos a criança que está por trás do aluno.

Expressões corriqueiras utilizadas em nosso cotidiano, como “lugar de criança é na escola”, “as crianças só aprendem na escola”, “só se pode ensinar as crianças na escola” configuram o espaço físico e social das crianças na cidade.

No final do século XVII, a escola é o novo espaço que se ergue em oposição ao espaço externo, dividindo com a família as responsabilidades de educar as crianças que passam a ser preparadas para entrar no mundo adulto. No século XIX, a escola entra de vez no cotidiano das crianças em todos os níveis sociais, apresentando-se como um modelo único e legítimo de educação da infância.

A criança foi separada dos adultos e mantidas a distância numa espécie de quarentena. Essa quarentena foi a escola. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização. (Áries, 1981, p.111)

Com o surgimento das escolas, a socialização e a aprendizagem das crianças, que antes aconteciam no espaço público numa troca intergeracional, passam a se dar nos espaços privados entre sujeitos pertencentes à mesma condição geracional: a infância. “A cultura produzida pela infância livremente nos espaços públicos foi progressivamente sendo assimilada pelos espaços privados” (Perrotti, 1990, p.92), de modo a excluí-la da vida urbana.

A escolarização da infância possibilita às crianças aprender sobre os comportamentos escolares e sobre a relação professor-aluno, mas muito pouco sobre os comportamentos sociais urbanos e a relação entre os habitantes citadinos.

É importante desenvolver uma pedagogia que não seja somente escolar, mas uma pedagogia urbana, que favoreça a aprendizagem de novas linguagens, que não sejam adquiridas somente através de um conhecimento fragmentado e dividido por matérias.

“Sair de casa, recorrer às ruas, conhecer seu ambiente é uma exigência importante para o crescimento não só social, mas também cognitivo da criança”. (Tonucci, 1997, p.61)

Nos episódios da vida cotidiana, é possível evidenciar a importância das crianças estarem em contato com os espaços públicos da cidade para que possam incorporar os comportamentos urbanos e sociais e aprender a se relacionar com os habitantes citadinos, de modo a se inserirem na vida urbana.

“Na volta para a casa, no ônibus, atrás de mim está sentada uma mulher com seu filho de dois anos. Matheus vai com seus olhos grudados ao vidro falando o nome de tudo que vê passar. Ver a cidade instiga a sua nova descoberta: o aprender a falar. Nos momentos em que o ônibus pára, devido ao trânsito intenso, ele tenta comunicar-se com as pessoas que passam a pé pela rua ou que estão dentro de seus carros e tenta falar tudo o que está a ver. Assim, Matheus vai sendo inserido na vida urbana, processo no qual seus mecanismos de funcionamento lhes vão sendo introduzidos e apresentados.”

“No outro ônibus que utilizo para chegar a minha casa, há um quarteto de amigos de aproximadamente 12 anos que estão a voltar da escola (suas mochilas e uniformes revelam esta situação escolarizada). Uma das meninas fala que prefere o ônibus cheio de gente porque vazio não tem graça, não tem com quem conversar, não há nenhum acontecimento, não há contato com outros sujeitos diferentes daqueles que encontram todos os dias na escola. Relacionar-se com os diferentes habitantes da cidade é estar em contato com o novo.”

“A conversa entre eles está relacionada à escola, o que demonstra que ela ocupa uma parte muito grande de suas vidas.”

(Notas do diário de campo, 25 de junho de 2008)

A dinâmica diária da cidade – com seus inúmeros acontecimentos, turbilhão de informações, diversidade de pessoas – propicia às crianças conhecimentos e aprendizagens múltiplas, desde aprender a ler a partir dos outdoors, placas de rua ou nomes de ônibus presentes no cenário urbano até conhecer a aprender a complexidade urbana, seus códigos e signos.

A criança que caminha pela rua trabalha os seus sentidos, o seu corpo, os seus sentimentos, a sua criatividade e a sua sociabilidade. A criança que não caminha pela rua geralmente passa de um espaço para outro sem estabelecer uma continuidade temporal entre elas. (Oliveira, 2004, p.68)

A escola determina quanto tempo irá “sobrar” para a criança se relacionar com a cidade em que habita. Nota-se que este tempo é curto e efêmero, revelando a necessidade da cidade “deixar de ser um meio pedagógico da escola para converter num verdadeiro agente educativo, numa fonte de aprendizagem, de sabedoria e convivência”. (Villar, 2001, p.23)

A escola não é a única, mas umas das possibilidades possíveis de adquirir conhecimento e aprender a importância de considerar todos os espaços como sendo potencialmente educativos e estimuladores para as crianças, de modo que possa haver uma interligação entre educação formal, não formal e informal.<sup>1</sup>

Temos que desmistificar a idéia da escola como a única e inevitável via de aprendizagem para deixar emergir as potencialidades educativas do meio urbano a evidenciar que a educação é possível a partir de muitos âmbitos da vida cotidiana onde a cidade precisa deixar de ser um simples cenário da ação educativa para se converter em uma agente educador. (Gadotti; Padilha; Cabezudo, 2004, p.30)

Canário (2005) diz que a escola, tendo o monopólio da ação educativa, desvaloriza os saberes que não são adquiridos pela via escolar.

Ao mesmo tempo em que a escola traz a cidade para dentro de si, ela extrapola seus limites físicos e “contamina” a cidade com sua forma escolarizada.

Trata-se de uma mini-sociedade educativa que pretende simular a complexidade de uma cidade real. É uma instituição onde como as cidades, se estuda, se trabalha, se dispõe do

---

<sup>1</sup> Ver a discussão destes três tipos de educação: formal, não formal e informal em: Gadotti; Moacir; Padilha; Cabezudo (2004) *Cidade Educadora*. Editora Cortez.

tempo de lazer, há serviços, mecanismos de controle e segurança, divisões de funções, órgãos e cargos. Assim como na cidade há um presidente, na escola há o diretor. (Machado in Formosinho; Fernandes; Ferreira; Machado, 2005, p.235)

A relação entre cidade e educação pode ser entendida a partir de diferentes concepções. Trilla (1993) aborda esta relação a partir de concepções de cidade expressas através de metáforas do conceito de cidade: cidade-escola, cidade-educativa e escola-cidade.<sup>2</sup>

Na escola-cidade, a escola se assume como comunidade educativa e faz da cidade o seu modelo organizativo e funcional. Trata-se de uma sociedade educativa de reduzidas dimensões que pretende simular a complexidade de uma cidade real.

Ao trazer a cidade para dentro de si, a escola acaba sendo transformada num pólo multifuncional, tendo a função de resolver uma multiplicidade de questões que lhes são externas: problemas étnicos, culturais, sociais, econômicos e familiares.

Na cidade-escola, o meio urbano se configura educativamente a modo da escola: a cidade se transforma para produzir formação e ensino segundo o modelo escolar; tendo a escola o monopólio educativo, ela estende suas formas e seus níveis para todos os âmbitos da cidade.

Na cidade educativa, a cidade é vista como meio educativo. A aprendizagem ocorre para além da educação formal, de modo que há possibilidade de utilização de meios e recursos existentes na cidade como instrumentos educativos. Reconhece-se a potencialidade educativa da cidade e a escola é vista como um dos seus elementos de educação formal.

## **2.2 “ESSES BRINQUEDOS SÃO MUITO CHATOS” – O PARQUE INFANTIL**

“Estou sentada no banco para observar a relação das crianças com os brinquedos do parque infantil de Carapicuíba. Nota-se que há pouca variedade de

---

<sup>2</sup> Para aprofundar estes conceitos, ver: BERNET, Jaume Trilla (1993) *Outros educaciones – animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Editora Antropos.

brinquedos, as crianças brincam um pouco em cada um, logo se cansam e vão para outro.”

“Uma menina de 9 anos senta ao meu lado, pergunto a ela o que acha do parque, ela me diz que os **brinquedos são muito chatos** e repetitivos, não há nada de diferente.”

“Ela me fala o que gostaria para o parque: roda gigante com cadeiras coloridas, tanque de areia para fazer castelos, gira-gira, gangorra vermelha, bicicletas, patins, balança preta, xícara giratória, casa na árvore, sala para ver filmes e brincar de marionetes, brinquedo integrado com escada, túneis, escorregador, pula-pula, tanque de areia, elevador com luzes coloridas com cadeiras que sobem e descem, telhado para cobrir os brinquedos e não estragá-los, postes de iluminação, flores de todos os tipos, piso de cimento pintado de azul e vermelho.”

(Notas do diário de campo das observações etnográficas em Carapicuíba, 25 de janeiro de 2008)

Este episódio revela uma dissonância entre os espaços idealizados e construídos por adultos para as crianças na cidade e o que elas querem e pensam para estes espaços.

Os parques são pensados pelos adultos para adultos e não para as crianças com instalações pensadas para atividades repetitivas como balançar, deslizar e girar como se a criança se assemelhasse mais a um hamster que a um explorador, um inventor. (Tonucci, 1997, p.27-28)

Percorrendo os parques infantis observamos configurações físicas muito semelhantes: equipamentos fixos e pouco variados com a mesma estrutura metálica, pintados quase sempre de azul, vermelho, verde e amarelo que propiciam movimentos simétricos e repetitivos.

“São brinquedos que as crianças utilizam com prazer, mas que não permitem nenhuma fantasia, nenhuma idéia nova. São os adultos que se adiantam à imaginação da criança, tirando-lhes a liberdade de fantasia”. (Tonucci, 1997, p.70)

A configuração espacial dos parques infantis não permite o desenvolvimento sensorial, a mobilidade, a curiosidade e a intervenção das crianças neste espaço, uma vez que seus equipamentos induzem e modelam a ação e o movimento a serem feitos.



Na década de 1930, surgem os primeiros parques infantis para amparar e proporcionar uma educação higiênica, física, intelectual, moral e social das crianças, retirando-as das ruas. O tempo livre das crianças começa a ser organizado e controlado pelo poder público com o fundamento expresso de impedir o desenvolvimento de hábitos anti-sociais e imorais.

A rua passa a ser vista como um espaço dos delinquentes e da criminalidade; daí, a necessidade das crianças desenvolverem seus folguedos nos parques infantis, local onde estão supostamente resguardadas dos “vícios” e das “promiscuidades”.

“Hoje não brincar nas ruas é comportamento ensinado as crianças da cidade, devido aos riscos de atropelamento, violência, roubo, assalto”. (Oliveira, 2004, p.16)

Segundo Tonucci (2003), atualmente é definida uma série de limites aos jogos e brincadeiras das crianças, de modo a assegurar a tranquilidade dos adultos.

As mudanças advindas da urbanização – tais como o aumento do número de carros nas ruas, ou o crescimento da violência e da criminalidade – fazem com que a experiência lúdica infantil seja vivenciada no parque.

Nesta cidade profundamente transformada se tem pensado em dedicar as crianças espaços especializados e reservados, uma espécie de reserva indígena (...) a cidade moderna adota cada vez mais o aspecto de um conjunto de espaços fechados, de pequenas dimensões destinados a funções definidas. Neste espaço dedicado ao jogo não existe o imprevisto. (Tonucci, 2003, p.246;249)

Nas cidades, erguem-se lugares específicos para o jogo lúdico, ilhas infantis espalhadas pelo território urbano que delimitam as fronteiras entre o espaço do adulto e o espaço da criança por meio de limites sutis no espaço, como uma linha, variação no tipo de piso, grade ou cerca que delimitam as fronteiras entre o espaço do adulto e o espaço da criança.

Para os adultos, os parques infantis, com seus equipamentos especializados e padronizados, são os espaços na cidade destinados ao lazer e brincadeira das crianças, configurando o **brincar na cidade**. Já para as crianças, os elementos, equipamentos e espaços urbanos são o seu lazer, de modo que a cidade é o seu próprio brinquedo, extrapolando os limites espaciais dos parques para **brincar com a cidade** de acordo com as exigências de sua brincadeira.

Planejar e equipar o lazer em espaços segregados e exclusivos de outras funções da vida urbana talvez seja a grande razão do abandono e esquecimento dos logradouros públicos, tornando-os perigosos, deficientes e inadequados como fontes de diversão e prazer do morador das cidades. (Vogel; Leitão, 1995, p.125)

Pereira (2006) apresenta um conjunto de elementos que devem ser considerados ao planejar um parque: proteção contra ruídos, vedação e muros, segurança dos utentes, normas e legislação, tipologia dos equipamentos, resistência dos materiais, mobilidade dos equipamentos, possibilidades de exploração e transformação do espaço.

Em relação à segurança, os equipamentos seguem algumas regras: os escorregadores, balanços e gangorras onde o risco de queda existe devem ser sempre construídos em um terreno macio (preferencialmente, areia, grama ou borracha), jamais sobre superfícies duras como concreto ou cimento; os trepa-trepas não podem ser demasiadamente altos; outros equipamentos, como pula-pulas, por exemplo, devem estar sempre equipados com uma parede protetora; os parques não devem ter materiais cortantes.

Os parques infantis, com suas normatizações e brinquedos de um catálogo pré-desenhados, não permitem a criança se arriscar, e o risco faz parte da brincadeira.

As crianças mostram a sua preferência por brincar em espaços que não estejam equipados, gostam de brincar debaixo das árvores, detrás dos arbustos de acordo com as exigências de sua brincadeira entrando em contato com uma variedade elementos, texturas e formas.

Nas pesquisas de campo realizadas, busco compreender as relações entre brinquedo, espaço, brincadeira e criança, identificando as (re)criações e apropriações destes feitas pelas crianças. Observo que os brinquedos têm poucas possibilidades de invenção devido a suas formas rígidas e cartesianas que levam a movimentos repetitivos da criança.

O brinquedo é tão explícito nas suas funções e objetivos que a criança não encontra nesse espaço um aliado para construir suas fantasias (...) o equipamento fecha-se em si mesmo, encerra seu propósito nele mesmo (escorregador é para escorregar, balanço para balançar, assim a criança dificilmente

intervém na configuração de um novo espaço. (Freyberger, 2000, p.55;103)

Ao extrapolar os limites dos espaços que lhes são concedidos, brincando com os equipamentos urbanos através da ludicidade, as crianças fazem da cidade o seu próprio brinquedo, revelando que “não é preciso que haja parques e áreas de lazer programados para divertir as crianças, as ruas podem servir perfeitamente para este fim”. (Vogel, 1995, p.121)

Brincar na rua não é apenas divertido. A enorme variedade de atividades, pessoas e acontecimentos que se encontram aí não oferecem somente estímulos constantes e renovados para a curiosidade das crianças, mas também uma infinidade de ocasiões para conhecer, aprender e brincar na rua, é instrutivo. (Vogel, 1995, p.126)

Os brinquedos tradicionais dos parques deveriam ser transformados em esculturas lúdicas para que a criança seja convidada a brincar, sonhar e explorar livremente o espaço, de modo a estimular a sua criatividade e imaginação, possibilitando correr, agachar, esconder, olhar, puxar, pular, equilibrar, escalar, descer, olhar, empurrar, tocar, virar, subir.

Segundo Lima (1989), “é preciso deixar o espaço suficientemente pensado para estimular a curiosidade e a imaginação da criança, mas incompleta o bastante para que ela se aproprie e transforme este espaço através de sua própria ação”.

## **2.3 CULTURA URBANA**

O mapeamento urbano dos locais permitidos à infância da cidade é resultante das transformações sociais, econômicas, culturais, políticas que alteram o comportamento dos indivíduos e os padrões culturais e interferem nas formas de organização e ocupação dos espaços públicos.

As cidades modernas se constroem e se (re)constroem na dimensão relacional global-local, em que as cidades reforçam as suas especificidades ao mesmo tempo que adentra no plano internacional influenciadas pelos efeitos da globalização.

À medida que o capitalismo se industrializa, a cidade se transforma em cidade *conflitual e fragmentária*. A exclusão de certos grupos sociais e geracionais nas ocupações, usufrutos e participações nos cenários urbanos evidenciam a *fragmentação social*.

As crianças, jogando bola ou pulando amarelinha, fechadas nos pátios das escolas por detrás de um muro que as separam da rua, divide os espaços privado e público, assim como o fazem os altos muros com cercas elétricas e câmeras de segurança dos condomínios fechados.

Os habitantes da cidade deslocam-se e situam-se no espaço urbano. Nesse espaço comum, quotidianamente trilhado, vão sendo construídas colectivamente as fronteiras simbólicas que separam, aproxima, nivelam, hierarquizam, ou, numa palavra, ordenam as categorias e os grupos sociais. (Arantes, 2001, p.259)

A *fragmentação social* é produto e produtora de *conflitos*, uma vez que a fragmentação acontece com a justificativa de que a mistura é conflituosa; entretanto, quanto mais separada é a cidade, mais visível é a diferença, gerando uma cidade *conflitual*. Assim, a cidade produz uma cultura de estranhamentos e anonimatos em que se perde o sentido da participação e do sentimento de pertencimento à cidade.

## 2.4 CONCLUINDO POR ENQUANTO...

A invisibilização da infância nos espaços públicos da cidade revela quais são os lugares sociais das crianças na cena urbana. Os espaços do brincar com os parques infantis, e os espaços educativos com as escolas, constroem uma cartografia urbana da infância, uma consequência das transformações sociais, económicas, culturais e políticas que interferem na organização e ocupação dos espaços públicos.

A delimitação de lugares específicos para as crianças na cidade “denuncia” uma situação de exclusão urbana da infância, já que as crianças não são vistas como atores sociais pertencentes e com direito à cidade.

As escolas regulam o *tempo urbano da infância*, determinando quanto tempo irá “sobrar” para entrarem em contato e se relacionarem com a cidade. Os horários de entrada e saída das escolas, ditados pelos toques das sirenes escolares, controlam os processos de enchimento e esvaziamento de crianças pelas ruas que, diariamente, transitam pelos espaços citadinos em seus percursos entre casa-escola e escola-casa.

O meio de locomoção utilizado pela criança para realizar seus percursos diários influencia na forma de ver, apreender, utilizar, ocupar e se relacionar com a cidade. Utilizar meios de transportes motorizados é ver uma cidade passante que passa velozmente diante dos olhos infantis. A utilização dos transportes públicos, para além de ver a cidade veloz, as crianças têm a possibilidade de entrar em contato e se relacionar com uma diversidade de pessoas desconhecidas, que renovam diariamente a paisagem humana de trens, metrô, ônibus.

Aquelas crianças que caminham a pé até a escola têm a oportunidade de ter um contato mais direto com a cidade, podendo parar, voltar atrás, ver e rever o mesmo elemento urbano identificado e observado, descobrir e (re)descobrir, (re)criar e (re)construir espaços e equipamentos urbanos.

Durante a semana, as crianças estão na escola e, aos finais de semana, podemos vê-las nos parques infantis a brincar nos tradicionais brinquedos dos *playgrounds*.

Mesmo que as possibilidades de contato das crianças com a cidade sejam reduzidas e efêmeras, elas encontram suas formas próprias de apropriação, (re)criações e relações identitárias com o espaço urbano, em seus intervalos de tempo de transição entre casa-escola e escola-casa, e em suas brincadeiras nos parques infantis.

Assim, as crianças de *presenças velozes* na cidade (re)criam o cenário urbano com suas formas próprias de expressão, manifestação e ação.

### 3 A CIDADE (RE)CRIADA PELAS CRIANÇAS

Este capítulo propõe-se a estudar três formas de participação urbana infantil. Esta trilogia de participação contempla a *participação auto-convidativa*, a *participação convidativa* e a *participação nas políticas públicas*.

Na *participação auto-convidativa*, as crianças se convidam a participar e interagir com uma cidade pensada e construída por adultos para adultos. Esta participação é imediata, não depende da vontade e iniciativa dos adultos. Para o estudo desta participação utiliza-se o *método da etnografia urbana itinerante*, em que as observações da relação infância e cidade são realizadas em todos os lugares da cidade, nos momentos em que a pesquisadora circula pelos espaços citadinos no dia-a-dia de sua vida cotidiana.

Na *participação nas políticas públicas*, o poder público convida as crianças a pensarem sobre a cidade em que moram, integrando suas propostas ao planejamento urbano. Para o estudo deste tipo de participação, o método utilizado é *análise de conteúdo dos materiais e documentos* existentes do Projeto Orçamento Participativo Criança.

Na *participação convidativa*, os adultos convidam as crianças a participarem e pensarem sobre a cidade levando em considerações suas idéias, propostas e desejos. Esta forma de participação é processual, porque depende de uma mudança da concepção de infância e da aceitação dos adultos de que a criança é um sujeito social pertencente à cidade e com direito a voz. A *etnografia urbana específica* em locais pré-determinados é o método utilizado para que se possa identificar a relação da infância com os espaços e equipamentos urbanos.

### 3.1 “NOSSO CASTELO É O ESCORREGADOR, ESTAMOS NO NOSSO CAVALO” – O PARQUE DA ALDEIA DE CARAPICUÍBA (RE)CRIADO PELAS CRIANÇAS – EXPERIÊNCIAS DE PARTICIPAÇÃO AUTO-CONVIDATIVA E PARTICIPAÇÃO CONVIDATIVA

“Sento no banco do parque da Aldeia de Carapicuíba para observar as crianças a brincar no parque infantil. Vejo-as imaginando e recriando os brinquedos existentes.”

“\_ **Nosso castelo é o escorregador.** Fala uma das crianças.”

“Escuto o diálogo entre três meninos que brincam no balanço.”

“\_ **Estamos no nosso cavalo.**”

“\_ Já pensou se eu balançasse lá em cima para chegar até o telhado? Eu parava no céu.”

“\_ E eu parava no universo.”

“\_ Chegamos ao castelo. O menino desce do balanço.”

“As meninas que balançam neste mesmo brinquedo gritam, como se estivessem em cima de um touro.”

“\_ Segura peão!”

(Notas do diário de campo, 22 de setembro de 2007)

A observação do brincar das crianças no parque infantil da Aldeia de Carapicuíba possibilita identificar como elas se relacionam com espaços e equipamentos pensados a partir do imaginário do adulto. Estes esqueceram o que significa brincar e, quando projetam e pensam os espaços destinados às crianças, o fazem com outras finalidades.

### 3.1.1 A Etnografia Urbana Específica e Oficinas Lúdicas no Parque da Aldeia de Carapicuíba

O parque da Aldeia de Carapicuíba, localizado na cidade de Carapicuíba, é escolhido para a realização da etnografia urbana específica e da oficina lúdica. A escolha se justifica pela proximidade com o local de moradia da pesquisadora, o que facilita o seu deslocamento e, pelo fato de ter um número grande de crianças, com idade entre 2 a 14 anos, freqüentando o parque, principalmente aos finais de semana.



**Mapa 2 – Localização do Parque da Aldeia de Carapicuíba. Fonte: Google Earth (2009).**

O parque tem um *playground*, uma pista para caminhada asfaltada que rodeia o lago, bancos para se sentar, muitas árvores e banheiro público. Ele é totalmente aberto, sem portarias, muros ou cercas.





**Foto 18 – Parque da Aldeia de Carapicuíba: lago muito utilizado pelas crianças para nadar, Carapicuíba – SP, fotografia da autora, agosto de 2007.**



**Foto 19 – Parque da Aldeia de Carapicuíba: menino caminhando com seu carrinho entre as árvores que rodeiam o parque, Carapicuíba, fotografia da autora, agosto de 2007.**

O *playground* tem pouca variedade de brinquedos e alguns estão quebrados e sem uso. Há balanços, um brinquedo integrado com argolas, ponte, balanço em formato de cavalo e escorregador. Aos finais de semana, é montado um pula-pula em que se cobra das crianças o preço de 1 real<sup>3</sup> para brincar durante 10 minutos.

---

<sup>3</sup> O valor de 1 real corresponde a aproximadamente 0,34 euro (data: 05/02/2009).



**Foto 20 – Parque da Aldeia de Carapicuíba, playground com pula-pula a preço de 1 real, montado aos finais de semana, Carapicuíba – SP, fotografia da autora, agosto de 2007.**

No período de 18 de agosto a 25 de janeiro de 2008, foram realizadas as *etnografias urbanas específicas* e *oficinas lúdicas* no Parque da Aldeia de Carapicuíba, totalizando 18 horas de observação aos sábados e domingos, em horários diversificados. Durante este período, são observadas as formas de brincar e imaginar das crianças com o espaço e equipamentos do parque infantil, identificando a *participação auto-convidativa* e realizando *oficinas lúdicas* que promovem a *participação convidativa*.

Os instrumentos metodológicos utilizados são variados: observações da relação infância e espaços e equipamentos do parque, registro fotográfico e escrito, conversas informais com as crianças e registro gráfico, através dos desenhos infantis.

A observação etnográfica é escolhida como método porque permite uma observação direta da relação das crianças com o parque, o que possibilita descrições narrativas e registros fotográficos de um local pré-determinado e escolhido pela pesquisadora.

Para identificar as propostas das crianças para o parque, é utilizado o método da *conversa informal* e *oficinas lúdicas*, nas quais são disponibilizados a elas materiais diversos (lápis de cor, canetinha, giz de cera) para que se expressem por meio do registro gráfico (desenho), além de espaços de conversas sobre suas idéias para o espaço do parque.

Esta pesquisa realizada no parque infantil da Aldeia de Carapicuíba tem dois objetivos: o primeiro é o de dar visibilidade, através do registro escrito e fotográfico,

à participação auto-convidativa das crianças nos espaços e equipamentos do parque. O segundo é o de realizar *oficinas lúdicas* e *conversas informais* para identificar como seria o parque na perspectiva das crianças.

Nas *oficinas lúdicas*, as crianças são convidadas a pensar sobre o parque podendo expressar-se pela linguagem verbal, gráfica ou escrita.

Alguns desenhos feitos por elas são entregues a um arquiteto para um estudo de viabilidade de suas propostas e idéias, de modo que “A função do adulto não é ensinar as crianças como se projeta, mas sim como tornar realizável suas idéias”. (Tonucci, 2003, p.279)

Enquanto realizo as *oficinas lúdicas* observo as crianças (re)criando os brinquedos do parque, atribuindo-lhes outras funções e significados. O escorregador que o adulto concebe para sentar e escorregar, as crianças revelam que preferem escorregar de pé ou subir como em uma escalada, tornando a brincadeira mais divertida de seu ponto de vista.

Para os adultos, os equipamentos fecham seu propósito neles mesmos, de modo que o escorregador é para escorregar e o balanço é para balançar, enquanto que, para as crianças, o escorregador pode transformar-se em castelo ou o balanço em cavalo, o que evidencia que o “espírito lúdico pode ser despertado em qualquer situação que estimule a fantasia.” (Almeida, 1997, p.24)

Segundo Lima (1989), “o trem é o escorregador, cavalo ou casa, porque as crianças, ao se familiarizarem com o objeto abstraem a figura concretizada do trem e recriam novos objetos, dando-lhes outras identificações.” (p.72)

As crianças mostram que têm suas formas próprias de compreensão, significação e ação. Corsaro (1997) utiliza o conceito de reprodução interpretativa para falar do processo de apropriação e reinvenção da cultura adulta pelas culturas infantis. Ele recorre à idéia de que as crianças não internalizam simplesmente a sociedade e a cultura, como meras receptoras das mesmas; elas contribuem ativamente para a produção da cultura através de suas apropriações e reinvenções da cultura adulta.

Os equipamentos do parque são vistos pelos adultos como fixos, estáticos e imutáveis; já pelas crianças, como dinâmico e mutável, que a cada dia se transforma, ganhando uma nova função e um novo significado.

O espaço do brincar medieval possuía poucos equipamentos fixos em comparação com os parques infantis, já que o equipamento de brincar era o próprio corpo. As pinturas de Bruegel mostram o espaço de brincar daquela época como sendo um espaço aberto, sem delimitações claras com poucos elementos e interferências físicas. Por outro lado era um espaço rico em texturas e materiais com grama, pedras, rios, areia, relevos naturais. Eram as qualidades físicas desse espaço que davam suporte às brincadeiras. (Freyberger, 2000, p.65)

A configuração espacial do parque é a mesma para todos, mas os usos e necessidades que crianças e adultos fazem dele são distintas.

### **3.1.2 O Parque da Aldeia de Carapicuíba na Perspectiva de Clara<sup>4</sup>**

“Estou sentada no banco observando as crianças a brincar no parque e reconheço Clara, uma criança que conheci nos projetos da Associação OCA (dos quais participei). Ela fica a olhar para mim como se me reconhecesse; nada falo, fico a espera de uma aproximação. Ela vai embora. Depois de 10 minutos, volta e senta ao meu lado. Pergunto se lembra de mim, ela balança a cabeça em movimento de afirmação.”

“Aproveito a situação para realizar minha pesquisa e converso com Clara sobre o que acha do parque.”

(Notas do diário de campo, 25 de janeiro de 2008)

Clara, de 9 anos, diz que os brinquedos do parque são muito chatos e repetitivos, não há nada de diferente. Ela menciona que o legal é o parque de diversões que foi no Alphaville, um bairro de classe média alta no município de Barueri. A partir deste comentário de Clara, inicio uma conversa sobre como poderia ser o parque da Aldeia de Carapicuíba. Ela fala tudo o que gostaria que tivesse no parque e, depois, desenha todos os elementos desejados.

---

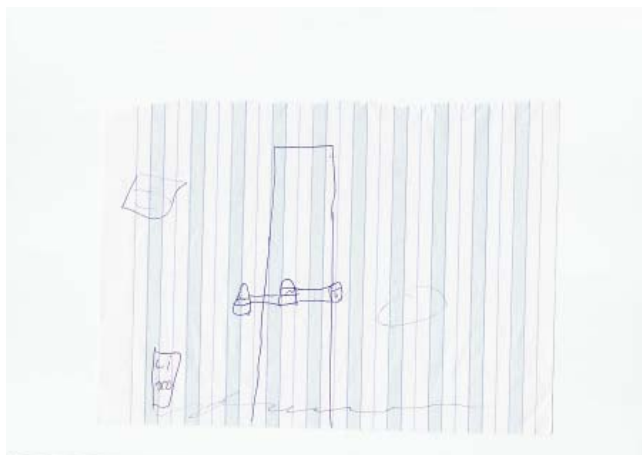
<sup>4</sup> Opta-se pelo nome fictício porque não é perguntado a ela sobre o uso de seu nome verdadeiro durante a pesquisa. Os outros nomes das crianças participantes destas oficinas lúdicas realizadas no parque também são nomes fictícios. Dessa forma, pretende-se evitar problemas em relação a questões éticas de pesquisa com crianças.

<b>Brinquedos desejados por Clara para o Parque da Aldeia</b>
Roda gigante com cadeiras coloridas
Tanque de areia para fazer castelinhos
Gira-gira
Gangorra vermelha
Bicicletas, carrinho, patins
Balança preta
Xícara giratória branca
Árvore de brinquedo com uma porta onde dentro há um quarto de princesa, com cama, berço e bonecas, pintado de rosa, para as meninas e um quarto do homem aranha, pintado de azul, para os meninos
Sala para as crianças verem filme e brincarem de marionetes
Brinquedo integrado com escada, túneis, escorregador, pula-pula e tanque de areia
Elevador com luzes coloridas com 10 cadeiras que sobem e descem. Ao descer, as crianças encostam os pés na água

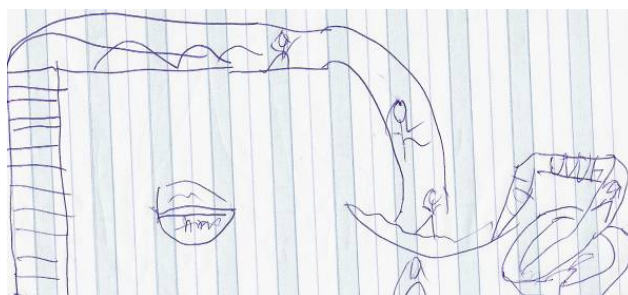
**Tabela 1 – Brinquedos desejados por Clara para o Parque da Aldeia.**



**Ilustração 2 – Desenho feito por Clara, nas oficinas lúdicas, do parque que deseja para a Aldeia de Carapicuíba: roda gigante, bicicleta, gangorra, tanque de areia para fazer castelinho, balanços, brinquedo integrado com escada, túneis, escorregador, pula – pula e tanque de areia, cesto de lixo, Carapicuíba–SP, 22 de setembro de 2007.**



**Ilustração 3 – Desenho feito por Clara, nas oficinas lúdicas, do elevador com luzes coloridas que sobe e despenca na água, brinquedo que gostaria que tivesse no Parque da Aldeia, Carapicuíba –SP, 22 de setembro de 2007.**



**Ilustração 4 – Desenho feito por Clara nas oficinas lúdicas, do brinquedo integrado com escadas, escorregador, túneis, pula- pula e tanque da areia que gostaria que tivesse no Parque da Aldeia, Carapicuíba–SP, 22 de setembro de 2007.**

Segundo Clara, todos podem utilizar os brinquedos, inclusive os adultos, desde que tirem os sapatos para não estragá-los. Ela também aponta a necessidade de ter um telhado cobrindo os brinquedos do parque, para que eles não se estraguem nos dias de chuva. Clara se queixa dos brinquedos atuais, que estão envelhecidos, quebrados e mal conservados.

<b>Desejos e necessidades de Clara em relação à infra-estrutura do parque</b>
Cortar a grama
Colocar latas de lixo por todo o parque
Pintar os bancos e mesas de roxo, azul e vermelho
Instalar bebedouros com água limpa
Construir banheiros limpos com papel higiênico
Contratar três guardas para garantir a segurança
Colocar um carro de ambulância caso alguma criança se machuque ao brincar
Colocar salva-vidas para ajudar as crianças que se afogam no lago
O chão do parque deveria ser de cimento, pintado de azul e vermelho porque a grama cresce muito rápido e ninguém corta
Lago limpo e com animais
Horta para plantar, flores de todos os tipos, árvores com frutos
Não deixar cachorros soltos

**Tabela 2 – Desejos e necessidades de Clara em relação à infra-estrutura do Parque da Aldeia de Carapicuíba.**

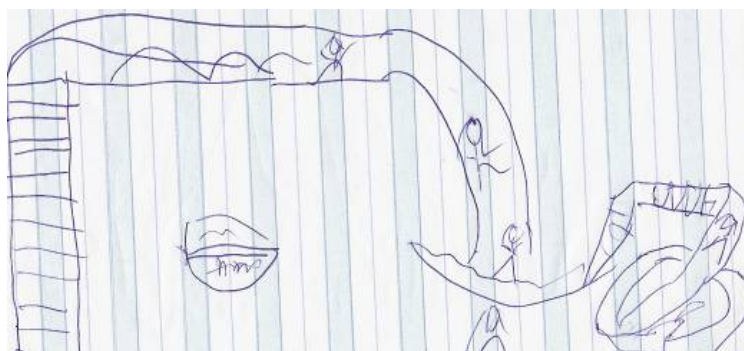
Ela reforça várias vezes a necessidade do parque ser muito iluminado, já que não há nenhum poste de luz em todo o parque, gerando insegurança entre seus frequentadores, que não podem utilizá-lo à noite como gostaria Clara. Neste período, o parque é transformado em local de sexo e drogas.

A conversa se encerra e Clara resolve desenhar todas estas propostas que fez para o parque.

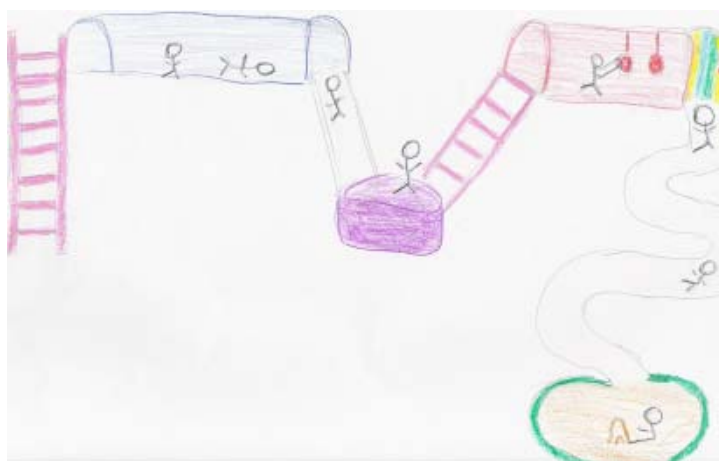
### 3.1.3 Readaptando as Idéias e Sugestões das Crianças

O grande desafio de uma pesquisa onde se convidam as crianças a pensar e dar idéias e sugestões sobre os espaços e equipamentos urbanos consiste, primeiramente, em compreender o que elas querem para, posteriormente, viabilizar suas idéias na prática, sem perder de vista a essência de sua proposta.

A partir do desenho feito por Clara de um brinquedo integrado com escadas, túneis, escorregador, pula-pula e tanque de areia faço um esboço na tentativa de compreender a sua proposta.



**Ilustração 5 – Desenho feito por Clara de uma proposta de brinquedo para o parque, Carapicuíba, 22 de setembro de 2007.**



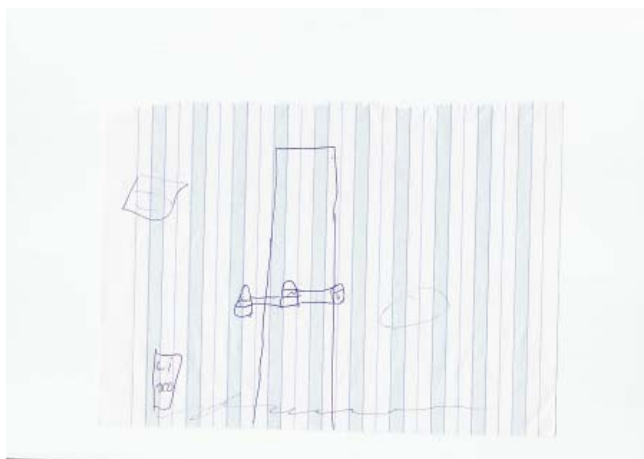
**Ilustração 6 – Releitura do desenho de Clara feito pela pesquisadora, Carapicuíba, 22 de setembro de 2007.**

Terminado o desenho, mostro-o a Clara que constata estar do jeito que imaginou.



As outras propostas feitas por Clara para o parque – um elevador com luzes coloridas com 10 cadeiras que sobem e descem possibilitando as crianças encostarem o pé na água e uma gangorra vermelha – são viabilizadas por um arquiteto.

A sugestão do arquiteto é utilizar a proposta da gangorra para construir um brinquedo que cumpre a função do elevador desejado por Clara. A gangorra, ligada a uma cadeira por meio de um cabo de aço, faz o movimento de subida e descida da cadeira, dando a sensação de queda do elevador desejado por Clara. O brinquedo é pintado de colorido, já que ela propôs um elevador com luzes coloridas.



**Ilustração 7 – Desenho do elevador feito por Clara, Carapicuíba-SP, 24 de setembro de 2007.**



**Ilustração 8 – Desenho feito pelo arquiteto Wanderley da readaptação do elevador de Clara, Carapicuíba-SP, 24 de setembro de 2007.**

O desenho deste brinquedo proposto pelo arquiteto é mostrado à Clara, que o aprova.

Alguns brinquedos sugeridos pelas crianças têm que ser readaptados para que sejam viabilizados, seja por uma questão de segurança ou de custo. O elevador proposto por Clara tem que ser readaptado pelo arquiteto, porque gera custos com energia elétrica e manutenção e traz problemas de segurança.

Este movimento de pensar os espaços e equipamentos junto com as crianças exige processos de negociações, adaptações e explicações para que suas idéias e propostas sejam viabilizadas.

### **3.1.4 “Brincadeira de Criança”<sup>5</sup> - Outras Crianças, Outras Idéias**

“Caminho em direção ao Parque da Aldeia para realizar minha pesquisa de campo. Ao cruzar a praça do centro histórico, duas meninas apontam para mim e dizem que sou a moça que tira fotos. Elas me reconhecem das observações etnográficas que realizo nos horários de entrada e saída das crianças da EEEF Profª Esmeralda Becker. Aproveito para convidá-las a participar da oficina lúdica no parque. Elas aceitam e vamos caminhando juntas em direção ao parque. Sentamos em uma mesa, onde disponibilizo materiais diversos (papel sulfite, canetinha, lápis de cor), e mais quatro crianças aproximam-se querendo participar”.

(Notas do diário de campo, 10 de fevereiro de 2008)

A oficina lúdica é realizada com seis crianças: Júlia, de 10 anos, Pedro, de 9 anos, Gabriel, de 8 anos, Luana e Mariana, de 13 anos, e Mel, de 12 anos.

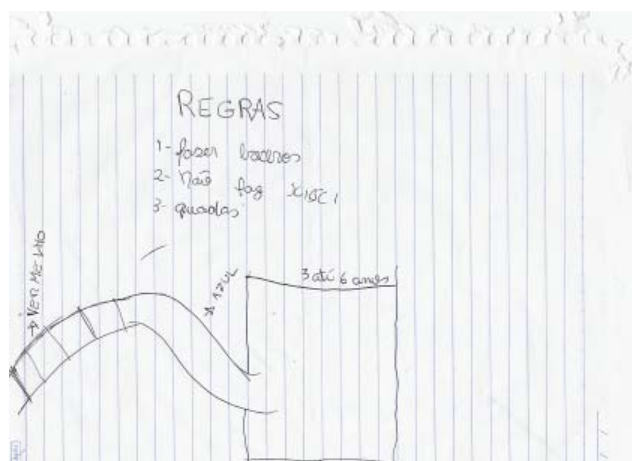
Em seus desenhos e falas, as crianças expressam o desejo de ter uma piscina e um pula-pula no parque. Querem também balanços feitos de pneus pendurados nas árvores, teleféricos, gangorra, telhado para brincar nos dias de chuva, banheiros com higiene adequada, bebedouros, iluminação e guardas que proporcionem segurança para brincar a noite.

---

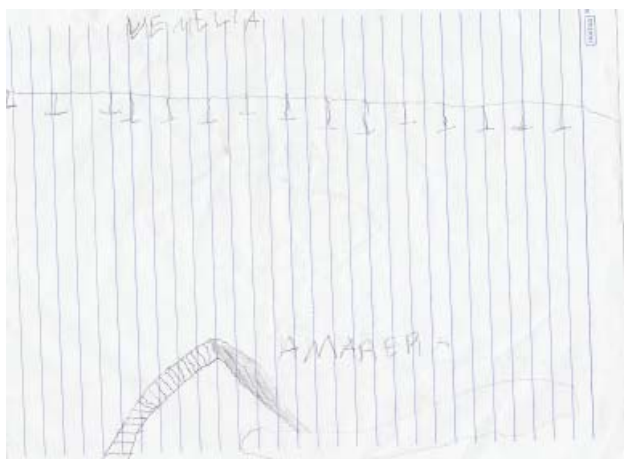
<sup>5</sup> “Brincadeira de criança” é o nome que as crianças dão ao parque que criam.



**Ilustração 9 – Desenho feito por uma das crianças participantes da oficina lúdica, expressando o desejo de ter um pula-pula e uma gangorra no parque da Aldeia, Carapicuíba-SP, 22 de setembro de 2007.**



**Ilustração 10 – Desenho feito por uma das crianças participantes da oficina lúdica expressando o desejo de uma piscina para o parque da Aldeia com regras de utilização, Carapicuíba-SP, 22 de setembro de 2007.**



**Ilustração 11 – Desenho feito por uma das crianças participantes da oficina lúdica, expressando a vontade de ter um teleférico no parque da Aldeia, Carapicuíba-SP, 22 de setembro de 2007.**

Em um dos desenhos feitos, é possível identificar que a criança cria regras de utilização da piscina: uso permitido somente a crianças de 3 a 6 anos de idade e é proibido fazer xixi.

Do ponto de vista das crianças, o prefeito pode atender às suas propostas para o parque, porque ele é rico. Elas têm a consciência de que as promessas de melhoria do parque feitas por ele em campanha política não foram cumpridas – como a instalação de novos brinquedos no *playground* e a construção de novos banheiros, por exemplo.

A *etnografia urbana* específica realizada no parque da Aldeia de Carapicuíba revela a importância de ouvir as crianças e levar em consideração suas idéias, porque seus olhares muitas vezes enxergam aquilo que passa despercebido aos olhos dos adultos. E, muitas vezes, elas têm desejos e necessidades que os adultos não consideram relevantes ao pensarem e construírem espaços para elas.

Os parques infantis devem ser pensados junto com as crianças, já que são espaços exclusivos para elas na cidade e nada mais justo do que ouvi-las a respeito destes espaços pensado para elas sem ao menos consultá-las.

### 3.2 “ACHEI UMA AGULHA!” – EXPERIÊNCIAS DE PARTICIPAÇÃO AUTO-CONVIDATIVA NO BRINCAR COM A CIDADE

“Hoje é o meu quarto dia de pesquisa de campo. Caminho junto a uma menina com sua mãe, a menina está animada e cantarola uma cantiga até chegar à escola: ‘Roda, roda, roda, pé, pé, pé...’”

“Ela vê algo no chão e pega. É um pedaço de galho de árvore.”

“ \_ **Achei uma agulha!** Diz a menina.”

“ \_ Não está vendo que isso é um galho, larga isso! – diz a mãe em tom de reprovação.”

“A menina, não satisfeita com a atitude de sua mãe, pega o pedaço de galho do chão e faz o movimento de uma agulha que costura a sua blusa.”

“ \_ Está vendo, mãe, costura!”

“ \_ Pára de besteira, menina, vamos embora, você está atrasada para a escola!”

(Notas do diário de campo – 23 de agosto de 2007)

A atitude da mãe desta menina explicita a não compreensão do mundo da fantasia e ludicidade de sua filha ao dizer que aquilo não é uma agulha e sim um pedaço de galho caído de uma árvore. Essa atitude evidencia a dificuldade dos adultos em compreenderem que os objetos podem ser transformados e (re)criados adotando novas funções e significados de acordo com o imaginário de cada um. Há também uma dificuldade em aceitar outras formas de expressão e manifestação que sejam diferentes das dos adultos.

#### 3.2.1 As Observações Etnográficas

O município de Carapicuíba, pertencente à região metropolitana de São Paulo, é o contexto no qual acontecem as observações etnográficas sistemáticas

com registros escritos e fotográficos das apropriações lúdicas da cidade feitas pelas crianças.

Nesta etnografia urbana, identifico a participação *auto-convidativa* das crianças com a cidade. Realizo oito observações etnográficas nos meses de agosto e setembro de 2007, nos horários de entrada e saída da escola dos alunos (7:00 às 7:40 / 12:00 às 13:00) de 1ª a 5ª série, com idades entre 7 e 12 anos.

A investigação etnográfica com crianças, em sua maioria, costuma ser realizada em contextos escolares. No caso deste estudo, ela é realizada no contexto urbano, no espaço público e cotidiano da cidade.

Graue e Walsh (2003) pontuam que a maioria dos estudos de investigação sobre a infância são relacionados à escola, o que tem como consequência um registro muito incompleto de grande parte das experiências vividas pelas crianças no seu dia-a-dia, daí a importância de dar visibilidade às suas experiências urbanas.

As notas de campo são o procedimento utilizado nestas observações etnográficas. Segundo Graue e Walsh (2003), são notas rápidas captadas no momento em que se realiza a investigação, nas quais se utilizam apenas conceitos-chave, que geram dados que posteriormente são transformados em um registro mais detalhado e descritivo.

Neste estudo, a fotografia é utilizada como instrumento, tema e produto da pesquisa, com o objetivo de dar visibilidade às ações e apropriações infantis no espaço urbano, valorizando “a criança como fonte fidedigna de informação sobre ela mesma” (Cerisara, 2004, p.44) e possibilitando o registro lúdico da relação infância e cidade.

As ruas da cidade transformam-se em um laboratório prático e imagético que legitima a linguagem visual como conhecimento científico.

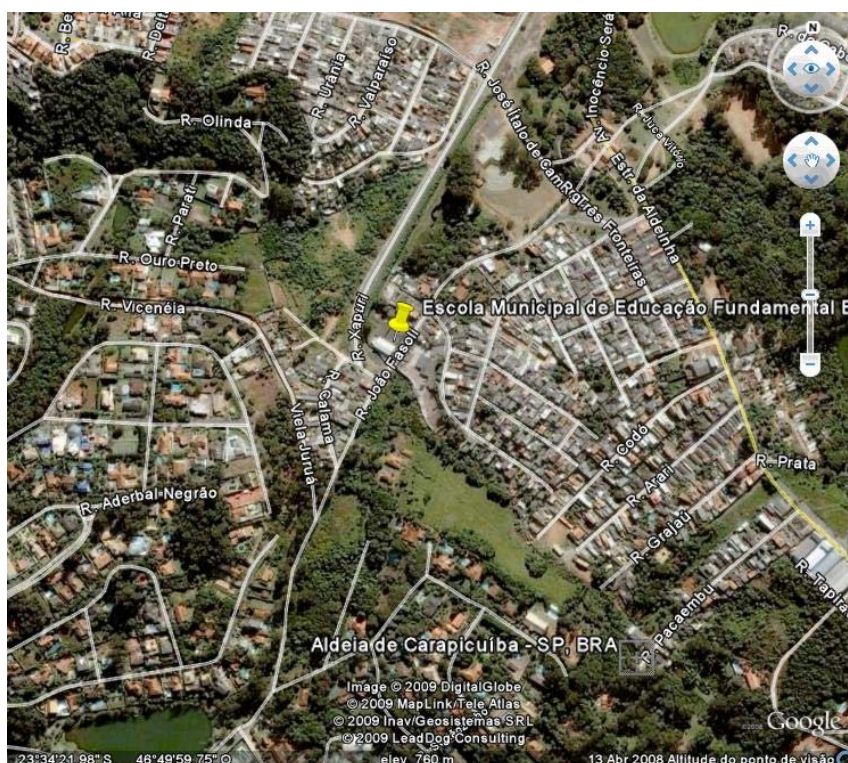
Segundo Bogdan e Biklen (1994), é preciso especificar antecipadamente, na fase exploratória da investigação, qual será o conteúdo e os locais a serem realizadas as fotografias para que se registre e apreenda aquilo que se pretende.

A escolha do local para a realização das observações etnográficas é feita levando em consideração três aspectos:

- Quantidade de crianças;
- Acessibilidade;
- Diversidade sócio-econômica.

Em relação à quantidade de crianças, é preciso pensar em um local que as encontramos em maior número: nada melhor do que o horário de entrada e saída da escola. Escolhe-se a EEEF Profª Esmeralda Becker pela acessibilidade, já que é próxima ao local de moradia da pesquisadora.

A Escola está inserida em um contexto de diversidades sócio-econômicas, já que parte da rua é ocupada por casas simples, onde moram famílias com baixo poder aquisitivo, e outra parte é ocupada por condomínios murados com câmeras e cercas elétricas, local em que vivem famílias de alto poder aquisitivo.



**Mapa 3 – Localização da EEEF Profª Esmeralda Becker – Carapicuíba - SP. Fonte: Google Earth (2009).**

***De um lado, a periferia onde está a Escola...***



**Foto 21 – Rua da EEEF Profª Esmeralda Becker, as casas construídas de madeira ou de tijolos aparentes sem acabamentos revelam a condição de baixa renda dos que ali moram, Carapicuíba – SP, fotografia da autora, 13 de agosto de 2007.**

Caminhando pela rua da EEEF Profª Esmeralda Becker, é possível identificar a situação sócio econômica dos moradores.

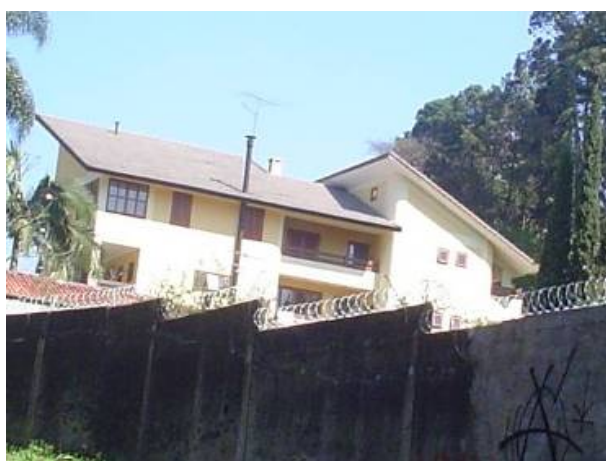
A observação do tipo de construção das casas – madeira ou tijolo aparente, sem acabamento – revela qual é a condição sócio-econômica de quem ali reside – baixo poder aquisitivo. Os carros que se encontram estacionados na rua são mais um elemento que comprova este diagnóstico sócio-econômico.



***Do outro lado, a parte da classe alta, dos condomínios murados com cercas elétricas***



**Foto 22 – Continuação da rua da EEEF Profª Esmeralda Becker no qual é possível ver os altos muros com cercas elétricas, Carapicuíba –SP, fotografia da autora, 13 de agosto de 2007.**



**Foto 23 – Continuação da rua da EEEF Profª Esmeralda Becker, por detrás dos altos muros é possível ver as luxuosas e grandiosas casas do condomínio fechado, Carapicuíba-SP, fotografia da autora, 13 de agosto de 2007.**



**Foto 24 – Continuação da rua da EEEF Profª Esmeralda Becker, por detrás dos altos muros é possível ver as luxuosas e grandiosas casas do condomínio fechado, Carapicuíba-SP, fotografia da autora, 13 de agosto de 2007.**

Prosseguindo na mesma rua da EEEF Profª Esmeralda Becker e afastando-se cerca de 15 metros das casas de baixo poder aquisitivo, é possível ver os altos muros com cercas elétricas que protegem as luxuosas casas daqueles que possuem alto poder aquisitivo.

Ao realizar uma pesquisa em um contexto urbano de diversidades econômicas, aponta-se o seguinte questionamento: a relação estabelecida entre as crianças de baixo poder aquisitivo com a cidade é a mesma estabelecida pelas crianças de alto poder aquisitivo? Podemos supor que as crianças do primeiro grupo têm um contato maior com a cidade, já que a maioria vai e volta a pé da escola para a casa, enquanto que as crianças moradoras dos condomínios vão e voltam da escola de carro para os condomínios fechados, não tendo contato direto com a cidade.

São diferentes olhares sobre a cidade que levam a descobertas urbanas distintas com a hipótese lançada de que aquelas crianças que têm um contato maior e mais direto com a cidade têm um poder de (re)criar os espaços e equipamentos urbanos muito maior do que aquelas crianças que só vêm a cidade passar velozmente, através de um vidro de carro, não tendo contato com ela. No entanto, estas crianças que têm pouco contato com a cidade têm a mesma capacidade de (re)criar os espaços e equipamentos quando lhes são oferecidas oportunidades e possibilidades de ter este contato urbano.

As observações etnográficas da relação infância e cidade, realizadas nesta rua e no seu entorno, possibilitam a identificação de elementos constitutivos das culturas da infância: a imaginação e a ludicidade.

A ludicidade constitui um traço fundamental das culturas infantis. Brincar não é exclusivo das crianças; é próprio do homem e uma das suas actividades sociais mais significativas. Porém as crianças brincam contínua e abnegadamente. Contrariamente aos adultos, entre brincar e fazer coisas sérias não há distinção, sendo o brincar muito do que as crianças fazem de mais sério. (Sarmiento, 2004, p.25)

As crianças, por meio de seu imaginário, cultura lúdica e inúmeras possibilidades de descoberta, (re)criam e (re)significam a cidade.

### **3.2.2 A Brincadeira Infantil (Re)Criando os Espaços e Equipamentos Urbanos de Carapicuíba**



**Foto 25 – Palco do teatro de arena do Parque da Aldeia de Carapicuíba é transformado em cenário lúdico pelas crianças que brincam com uma bola improvisada de papel e garrafas plásticas desempenhando a função de traves de gol, Carapicuíba – SP, fotografia da autora, 20 de agosto de 2007.**



**Foto 26 – O palco do teatro de arena do Parque Aldeia de Carapicuíba é transformado em cenário lúdico pelas crianças onde uma menina planta bananeira, Carapicuíba – SP, fotografia da autora, 20 de agosto de 2007.**

O teatro de arena, utilizado para apresentações de peças teatrais em dias festivos, é (re)criado e (re)utilizado pelas crianças. Por meio de suas brincadeiras, elas utilizam este equipamento público, deixando de ser um espaço ocioso – já que é utilizado pelos moradores de duas a três vezes ao ano e, se não fossem as crianças o ocupando, ele estaria sem função.

No palco do teatro, vejo as crianças a plantar bananeira, pular corda, jogar bola, e improvisar traves de gol com garrafas plásticas de refrigerante.



**Foto 27 – O terreno baldio atrás da escola se transforma em local de aventura e descoberta, Carapicuíba –SP, fotografia da autora, 20 de agosto de 2007.**

Os pequenos intervalos entre a chegada à escola e o sinal que anuncia o início das aulas são aproveitados pelas crianças para descobrir o espaço que

circunda a escola. O terreno baldio, ao lado da escola, transforma-se em aventura e descoberta pelas crianças que se divertem nas subidas e descidas nos barrancos de terra.



**Foto 28 - As pedrinhas da calçada se transformam em brinquedo para a criança. O menino se agacha para mexer e pegar as pedrinhas nas mãos, Carapicuíba –SP, fotografia da autora 20 de agosto de 2007.**



**Foto 29 – As pedrinhas da calçada se transformam em brinquedo para a criança. Depois de agachar e pegar as pedrinhas o menino encontra diversão em erguê-las e jogá-las no chão repetindo sucessivamente este mesmo movimento até sua mãe chamá-lo para ir embora, Carapicuíba –SP, fotografia da autora 20 de agosto de 2007.**

O menino de aproximadamente 2 anos de idade, enquanto espera a saída do irmão da escola, interage com a cidade brincando com as pedrinhas de brita que



estão na calçada da escola. A diversão consiste em pegar as pedrinhas nas mãos, erguê-las e jogá-las ao chão, repetindo sucessivamente este mesmo movimento até o sinal da escola tocar, seu irmão sair da escola e sua mãe chamá-lo para ir embora.



**Foto 30 – O centro histórico da Aldeia de Carapicuíba é utilizado pelo menino como pista para sua bicicleta, Carapicuíba – SP, fotografia da autora, 20 de agosto de 2007.**



**Foto 31 – O centro histórico da Aldeia de Carapicuíba é utilizado pelo menino para empinar pipa, Carapicuíba – SP, fotografia da autora, 20 de agosto de 2007.**

O centro histórico da Aldeia de Carapicuíba, que durante a semana é utilizado como estacionamento de carros, aos finais de semana fica vazio, possibilitando que seja palco das brincadeiras infantis, do andar de bicicleta ao empinar a pipa.



**Foto 32 – No centro histórico da Aldeia de Carapicuíba a menina brinca na mureta de jardim, Carapicuíba – SP, fotografia da autora, 20 de agosto de 2007.**



**Foto 33 – No centro histórico da Aldeia de Carapicuíba a menina encontra sua diversão em subir no banco, diariamente utilizado para sentar, Carapicuíba – SP, fotografia da autora, 20 de agosto de 2007.**



**Foto 34 – No centro histórico da Aldeia de Carapicuíba o menino brinca com a cruz da igreja, Carapicuíba – SP, fotografia da autora, 20 de agosto de 2007.**

Nos interstícios de tempo em que as crianças transitam de casa para a escola e da escola para a casa, o espaço e os elementos do centro histórico da Aldeia de Carapicuíba são (re)significados pela ação das crianças: bancos e muretas rapidamente se transformam em elementos do jogo lúdico das crianças, que (re)criam suas funções.



**Foto 35 – Na rua da EEEF Profª Esmeralda Becker a menina brinca de futebol com o objeto encontrado ao chão transformado em bola, Carapicuíba-SP, fotografia da autora, 23 de agosto de 2007.**



No caminho para a escola, a menina encontra uma latinha de refrigerante no chão, que rapidamente é transformada pela ação de seus pés e pernas em uma bola de futebol. A diversão está em ir chutando a latinha pelo asfalto até chegar à escola.



**Foto 36 – Na volta para a casa, o aluno da EEEF Profª Esmeralda Becker, escala a mureta da canaleta sendo mais divertido subir por ela do que pela escada, Carapicuíba – SP, fotografia da autora, 13 de agosto de 2007.**

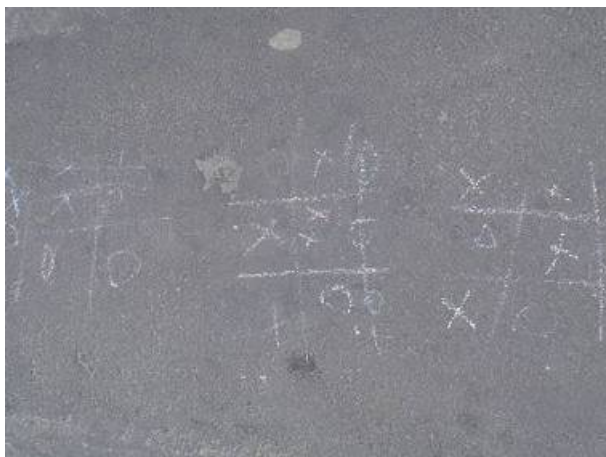
Na volta para a casa, a maioria das crianças que vão a pé utiliza um escadão para chegar às suas casas. A diversão reside em subir pela íngreme mureta que acompanha a escada, ao invés de subir pelos degraus.



**Foto 37 – Apropriações lúdicas do asfalto – os desenhos das brincadeiras infantis nas ruas de Carapicuíba – SP, a amarelinha desenhada no asfalto, Carapicuíba-SP, fotografia da autora, 9 de outubro de 2007.**



**Foto 38 – Apropriações lúdicas do asfalto – os desenhos das brincadeiras infantis nas ruas de Carapicuíba – SP, a amarelinha desenhada no asfalto, Carapicuíba-SP, fotografia da autora, 9 de outubro de 2007.**



**Foto 39 – Apropriações lúdicas do asfalto – os desenhos das brincadeiras infantis nas ruas de Carapicuíba – SP, jogo da velha desenhado no asfalto, Carapicuíba-SP, fotografia da autora, 9 de outubro de 2007.**

Nas ruas por onde passo, acompanhando o trajeto das crianças até suas casas, vejo as apropriações lúdicas feitas pelas crianças no asfalto. As brincadeiras tradicionais infantis: amarelinha, jogo-da-velha, são desenhadas pelas crianças brincando com o tom cinzento das ruas.

### **3.2.3 Crianças (Re)Criando os Espaços e Equipamentos em Outras Cidades..., em Outros Países...**

Em um de meus finais de semana em que passeio pela Avenida Paulista, dentre uma multidão de pessoas que passam pelo calçadão de um dos principais centros financeiros da cidade de São Paulo, vejo uma menina brincando com um vaso de plantas.

A menina, em meio a um cenário de construções rígidas, de prédios seguidos um do outro, aparentemente sem divertimento para as crianças, transforma os vasos construídos no calçadão em brincadeira. A diversão está em pular de vaso em vaso e esconder-se por detrás das plantas.



**Foto 40 – No calçadão da Avenida Paulista a menina encontra sua diversão, subir nos vasos de planta, São Paulo, fotografia da autora, 2007.**



**Foto 41 – No calçadão da Avenida Paulista a menina encontra sua diversão, subir nos vasos de planta, São Paulo, fotografia da autora, 2007.**

Prosseguindo pela Avenida Paulista, um menino morador de rua transforma a calçada por onde passam milhares de pernas aceleradas em uma pista para seu carro ou caminhão de caixas de papelão.



**Foto 42 – Na Avenida Paulista o menino transforma a calçada em pista para seu caminhão ou carro de caixa de papelão, fotografia da autora, São Paulo, 2007.**



**Foto 43 – Na Avenida Paulista o menino morador de rua transforma a calçada em pista para seu caminhão ou carro de caixa de papelão, fotografia da autora, São Paulo, 2007.**

Saio da Avenida Paulista e me desloco para o bairro da Vila Mariana. Da mesa de um restaurante, observo uma menina escalando o poste que sustenta a placa com os nomes das ruas, como se estivesse escalando uma árvore. O elemento urbano utilizado pelos habitantes para se orientarem na cidade é transformado em brinquedo e diversão pela menina.



**Foto 44 – No bairro de Vila Mariana, a menina transforma o poste com o nome da rua em uma divertida escalada, São Paulo, fotografia da autora, 2007.**



**Foto 45 – No bairro de Vila Mariana, a menina transforma o poste com o nome da rua em uma divertida escalada, São Paulo, fotografia da autora, 2007.**





**Foto 46 – No bairro de Vila Mariana, a menina transforma o poste com o nome da rua em uma divertida escalada, São Paulo, fotografia da autora, 2007.**

O tom cinzento da fachada do Centro Cultural São Paulo ganha o colorido da brincadeira de duas meninas, que transformam aquela construção em escorregador, dando vida a ela.



**Foto 47 – A fachada do Centro Cultural São Paulo é transformada em escorregador pelas meninas, São Paulo – SP, fotografia de José Roberto da Silva, novembro de 2008.**

Saio da cidade de São Paulo e prossigo para a cidade de Itu, em uma de minhas viagens de trabalho. Caminho pelas tranqüilas ruas de muitas praças e paro para ver a interação da menina com a água da fonte. A menina dança, pára, olha, se deslumbra e se encanta com a água da fonte que baila ao som da orquestra

sinfônica de sons fortes e vibrantes. Por alguns minutos, a menina fica paralisada em cima do palco, observando a dança das águas.



**Foto 48 – A água da fonte musical da praça é um atrativo para a menina que se agacha para ouvir o som da orquestra sinfônica da água, Praça de Itu – SP, fotografia da autora, 31 de julho de 2008.**



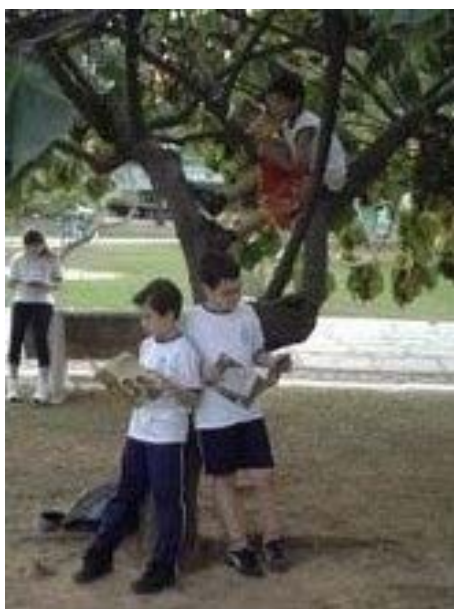
**Foto 49 – A água da fonte musical da praça é um atrativo para a menina que se levanta para observar com vislumbre as fontes dançando ao ritmo da música, Praça de Itu – SP, fotografia da autora, 31 de julho de 2008.**





**Foto 50 – A água da fonte musical da praça é um atrativo para a menina que se levanta para observar com vislumbre as fontes dançando ao ritmo da música, Praça de ITU – SP, fotografia da autora, 31 de julho de 2008.**

Em outra praça da cidade de Itu, é possível observar três meninos utilizando a árvore como refúgio para as suas leituras. Nas alturas dos galhos, encostados no tronco, na sombra das folhas, os meninos encontram um local tranquilo e aconchegante para que possam adentrar no mundo imaginário das histórias.



**Foto 51 – A árvore da praça é transformada pelos meninos em local de leitura, Itu –SP, fotografia da autora, 29 de julho de 2008.**



**Foto 52 – A árvore da praça é transformada pelos meninos em local de leitura, ITU –SP, fotografia da autora, 29 de julho de 2008.**

Na cidade de Recife, a menina brinca com o monumento da rua, transformando a escultura de um homem em seu boneco, com quem estabelece uma interessante conversa dando vida a ele.



**Foto 53 – Menina conversando e interagindo com o monumento da rua, Recife –SP, fotografia de Gabriela Horesh Brettas, 3 de dezembro de 2008.**

Mesmo em outro país, é possível ver as crianças (re)criando e transformando os espaços e equipamentos urbanos por meio da brincadeira. Na cidade de Braga, em Portugal, sentada em um banco da Praça da Avenida Central, vejo as crianças transformando a água da fonte em caneta que desenha sobre o mármore transformado em papel.



**Foto 54 – A água da fonte é transformada em caneta para desenhar, Braga – Portugal, fotografia da autora, 2006.**



**Foto 55 – A água da fonte é transformada em caneta que desenha sobre o mármore desta mesma fonte, Braga – Portugal, fotografia da autora, 2006.**



**Foto 56 – As crianças compartilham os desenhos feitos, Braga – Portugal, fotografia da autora, 2006.**



**Foto 57 – Desenhos feitos pelas crianças no mármore da fonte, Braga – Portugal, fotografia da autora, 2006.**

Prosseguindo em territórios portugueses, agora na cidade de Évora, o menino interage com o monumento da praça transformando-o em um cavalo, apesar deste se tratar da escultura de um pato.



**Foto 58 – Na praça, o menino sobe na estátua, Évora – Portugal, fotografia da autora, 2007.**





**Foto 59 – A estátua da praça ganha vida e é transformada em cavalo pelo menino, Évora – Portugal, fotografia da autora, 2007.**



**Foto 60 – A estátua da praça ganha vida e é transformada em cavalo pelo menino, Évora – Portugal, fotografia da autora, 2007.**

Todas estas fotos da relação infância e cidade revelam a *participação urbana infantil auto-convidativa*, na qual as crianças se convidam a participar e interagir com a cidade.

As (re)criações dos espaços e equipamentos urbanos pelas crianças demonstram a necessidade de um planejamento urbano que leve em consideração os desejos e necessidades de todos os habitantes urbanos, inclusive as crianças.

Cada grupo social e cada grupo geracional tem seus desejos e necessidades que lhes são próprios, por isso, temos que contemplar a todos construindo uma cidade intergeracional.

### 3.3 “IDÉIAS A GENTE TEM” – A EXPERIÊNCIA DE PARTICIPAÇÃO DA INFÂNCIA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

“As crianças da EMEF Amadeu Mendes participantes do projeto Orçamento Participativo Criança se reuniram para conversar sobre o projeto. Bruno disse:”

“ \_ **Idéia a gente tem**, o que a gente não tem é apoio para colocar essa idéia em prática.”

“Caroline complementou:”

“ \_ Não é por falta de idéia, o que a gente não tem são recursos para fazer essas idéias, porque se a gente tivesse, já teria feito várias idéias que já tínhamos falado”.

**(Trechos de depoimentos das crianças participantes do Projeto Orçamento Participativo Criança extraído do livro *Orçamento Participativo Criança -2004*)**

As idéias existem, e com muita consistência, dentre as crianças; o problema reside na falta de apoio para concretizá-las.

O projeto Orçamento Participativo Criança é um exemplo de *participação* das crianças nas *políticas públicas*. Ele é implantado em 2003/2004 em toda a rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, numa totalidade de 477 escolas, onde as crianças podem vivenciar a cidadania por meio da elaboração e votação de propostas para melhoria da cidade e da escola.

Integro a equipe de coordenação do Projeto Orçamento Participativo Criança, o que me possibilita acompanhar de perto o processo de participação das crianças nas políticas públicas.

O projeto encerra em 2004, por isso não é possível realizar uma pesquisa de campo, tendo que recorrer aos arquivos de dados e documentos<sup>6</sup> do projeto para fazer uma análise de conteúdo desses materiais.

### **3.3.1 O Orçamento Participativo Criança**

O Orçamento Participativo Criança vincula-se a esse movimento maior, mundial e nacional, de reconhecimento dos direitos das crianças e promoção do protagonismo infanto-juvenil, associado a um compromisso local, da cidade de São Paulo, da gestão de 2001-2004, de “democratização da democracia” e de inserção de todas as faixas etárias na construção da cidade. (Antunes, 2004, p.25)

Desde 2001, a cidade de São Paulo vive a experiência do Orçamento Participativo, mas ainda faltava incluir as crianças, por isso, em 2003, é implantado em quatro CEUs (Centros Educacionais Unificados) um projeto piloto nomeado de Orçamento Participativo Criança, desenvolvido por uma parceria entre a Secretaria de Educação, o Instituto Paulo Freire e a Coordenadoria do Orçamento Participativo. O projeto reconhece que, para além do direito a proteção, a criança tem o direito de interferir ativamente em decisões que afetam suas vidas, o que tem como objetivo promover o protagonismo infanto-juvenil e inserir todas as faixas etárias na construção da cidade.

Em 2004, o projeto se amplia para todas as unidades educacionais de ensino fundamental da rede municipal, numa totalidade de 477 escolas, envolvendo 550 mil crianças, com o objetivo de dialogar com elas sobre como deve ser a escola, a educação, o bairro e a cidade, de modo a incluí-las no processo de decisão da organização dos espaços que ocupam.

O Orçamento Participativo Criança promoveu uma nova forma de participação. Garantiu espaços para que as crianças e adolescentes vivenciassem a experiência da participação cidadã, que vai além de colaborar na decoração da festa junina,

---

<sup>6</sup> Os documentos e materiais utilizados para análise de conteúdo são dos dossiês 2003 e 2004 dos arquivos do Instituto Paulo Freire, um dos parceiros do projeto Orçamento Participativo Criança.

na limpeza do pátio. De forma muito recorrente, as crianças e os adolescentes são lembrados para a limpeza, para os mutirões de recuperação do prédio, mas esquecidos e considerados incapazes e irresponsáveis na hora de participar de reuniões pedagógicas, discutir o currículo ou os critérios de avaliação. Ouvimos com frequência que eles não têm maturidade e responsabilidade e não sabem o que querem.

O que nossas escolas têm feito para preparar as crianças para a participação cidadã? (Antunes, 2004, p.114-115)

O projeto entende as crianças como seres capazes, criativos, responsáveis e que têm o direito de vivenciar a cidadania desde a infância, reconhecendo que, para além do direito à proteção, elas têm o direito de interferir ativamente em decisões que afetam suas vidas, sendo protagonistas da cidade.

Para o desenvolvimento metodológico do projeto são constituídos dois grupos: “grupo motor” e “grupo faísca”. O primeiro é constituído por adultos (professores, funcionários, diretores e coordenadores da escola) e tem como objetivo criar condições para a realização das ações das crianças nas unidades educacionais. Já o “grupo faísca”, constituído por crianças, tem a responsabilidade de “faiscar” o projeto, ou seja, envolver, explicar, sensibilizar e estimular a participação das outras crianças. Estes dois grupos têm como finalidade construir um “processo desde/com”: *desde* a criança e suas idéias *com* a ajuda e idéias dos adultos, e *desde* as idéias dos adultos *com* a ajuda das crianças; dessa forma, pretende-se realizar um trabalho conjunto, no qual adulto e criança são parceiros e não dois grupos geracionais antagônicos que não se relacionam.

### **3.3.2 Orçamento Participativo Criança – Práticas Participativas**

Diante da diversidade de materiais existentes sobre o projeto Orçamento Participativo Criança, opta-se, nesta pesquisa, pela escolha de três tipos de materiais:

- Leituras de mundo feitas pelas crianças;
- Propostas vencedoras feitas pelas crianças para a cidade;



- Formas encontradas pelas crianças para expressar o que querem e desejam para a cidade de São Paulo.

Segundo Bardin (1991), a análise do conteúdo consiste nas seguintes fases:

a) Pré-análise, que é a fase da organização para que se possa sistematizar as idéias iniciais. Neste momento, escolhem-se os documentos a serem submetidos à análise, formulam-se as hipóteses e objetivos e elaboram-se indicadores que fundamentam a interpretação final;

b) Exploração do material, em que se estabelecem as categorias e critérios de análise;

c) Tratamento dos resultados, aonde os conteúdos são interpretados.

Do universo de 477 escolas, são escolhidos para análise os materiais de quatro escolas participantes do projeto: são elas: CEU Jambeiro, CEU Perus, CEU Aricanduva e CEU Rosa da China. A metodologia utilizada é a análise de conteúdo. O critério de escolha destas escolas baseia-se no fato de elas terem sido as primeiras a implantar o Projeto Orçamento Participativo Crianças, de modo que são as que têm um maior número de materiais arquivados.

Para conhecer o que pensam as crianças a respeito do mundo, suas expectativas, seus desejos, necessidades e propostas, realizam-se com elas “*leituras de mundo*” a partir de uma ficha de perguntas.

Escreva ou desenhe três coisas importantes sobre você

seu legal  
bonzinho  
simpático

Você sabe o que é Grêmio Estudantil? ( ) sim (X) não - Participa do Grêmio da sua escola? ( ) sim (X) não  
Por quê? porque não tem

Você participa de algum grupo, de alguma atividade na sua comunidade? ( ) sim (X) não - Qual? \_\_\_\_\_

O que há de bom no mundo em que vivemos?  
o futebol

O que precisa mudar?  
a violência

O que você deseja para sua vida? Quais são seus grandes sonhos? Cite, pelo menos, três  
ser jogador de futebol, ser feliz e viver em paz

Em 2004, a cidade de São Paulo completa 450 anos. Se você pudesse dar um presente para a cidade, o que daria?  
um presente

Como é o bairro onde você mora? O que precisa melhorar?  
muito poluído, a poluição

Pense um pouco sobre o CEU. Para você, o CEU é legal  
Se você pudesse mudar alguma coisa no CEU, ou pudesse melhorar ainda mais o que já existe, o que você faria?  
Para realizar o seu desejo, que providências precisam ser tomadas? Como você faria?  
11 - 11 - 11 -

Orçamento Participativo Criança  
exercendo a cidadania desde a infância  
Leitura do Mundo - CEU Orçamento  
Nome: FERNANDO CIAA KIEER  
Ano/ciclo: 5-ª série II

**Ilustração 12 – Ficha de perguntas respondida por uma das crianças participantes do Projeto Orçamento Participativo Criança, material recolhido nos arquivos do Instituto Paulo Freire, Dossiê 2003 – Leitura do Mundo – Grupos Faíscas, São Paulo – SP.**

A Leitura de Mundo é o primeiro, e talvez o mais importante, passo para a construção do conhecimento na perspectiva freiriana. Para Paulo Freire, a Leitura de Mundo precede a Leitura da Palavra e ler o mundo significa aproximar-se criticamente da realidade vivida.

O aprendizado da leitura e da escrita, associado ao necessário desenvolvimento da expressividade, se faz com o exercício de um método dinâmico, com o qual educandos e educadores buscam compreender, em termos críticos, a prática social. O aprendizado da leitura e da escrita envolve o aprendizado da leitura da realidade através da análise correta da prática social. (Freire, 2001, p.110)

O processo de construção da Leitura do Mundo é feito a partir da interface das linguagens escrita, mímica, musical, teatral, plástica, gráfica, mímica, etc.

No roteiro de perguntas, pede-se às crianças que escrevam três coisas importantes sobre ela. No material analisado das quatro escolas, família e escola aparecem como as coisas mais importantes para as crianças, revelando que os espaços destinados a elas na cidade (casa e escola) ocupam grande parte de suas vidas e têm a sua devida importância e significado. Será que tal grau de importância atribuído a estes espaços pelas crianças se dá pelo fato de serem eles os únicos que lhes são permitidos e concedidos na cidade? Se não lhes é oferecido e concedido outro espaço, como podem eleger outros espaços importantes em suas vidas?

É pedido, também, que desenhem como se vêem no mundo. São analisados catorze desenhos. Sete deles retratam um cenário alegre, com árvores, flores, sol, pássaros, crianças sorrindo; os outros sete retratam a escola.



**Ilustração 13 – Desenho feito por uma criança participante do Projeto Orçamento Participativo Criança da escola CEU Aricanduva, São Paulo – SP. Na atividade “Como se vê no Mundo” a criança desenha um cenário alegre com montanhas, árvores, sol, flores. Material dos arquivos do Instituto Paulo Freire.**



**Ilustração 14 - Desenho feito por uma criança participante do Projeto Orçamento Participativo Criança da escola CEU Aricanduva, São Paulo – SP. Na atividade “Como se vê no Mundo” a criança desenha uma escola com refeitório, sala dos professores, lousa, sala de saúde.**  
**Material dos arquivos do Instituto Paulo Freire.**

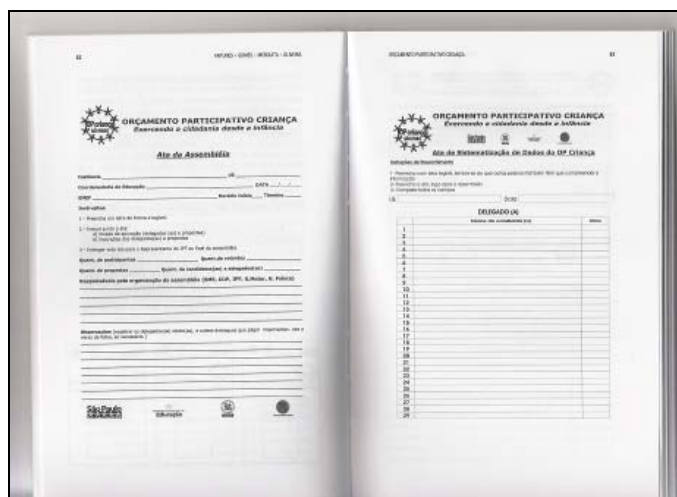
Os desenhos com cenário alegre revelam uma cidade desejada pelas crianças e os da escola revelam o local que as crianças mais conhecem e que passam a maior parte do dia.

As assembléias onde se reúnem todas as crianças da escola para opinar, votar e decidir sobre as prioridades da educação e da cidade são a forma encontrada pelos adultos para as crianças participarem e se expressarem.

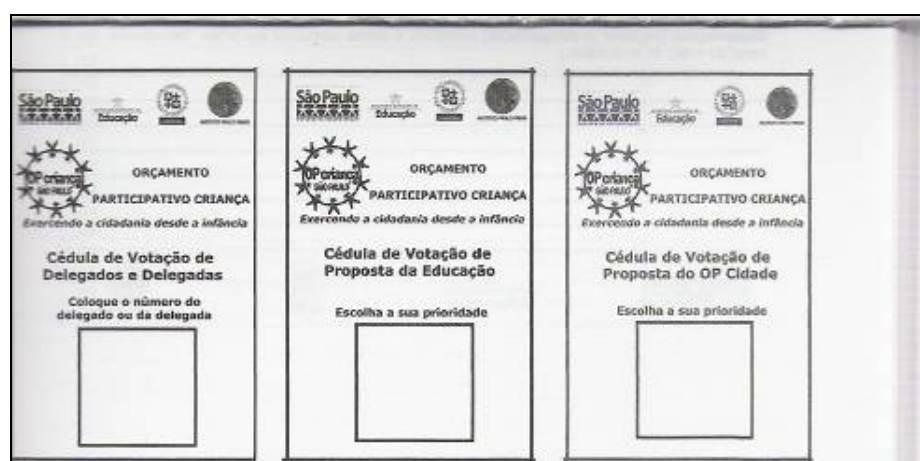
Estas assembléias acontecem no pátio ou no refeitório da escola, (escolhe-se o maior lugar para comportar todas as crianças da escola). Professores, diretores, coordenadores e educadores do Instituto Paulo Freire e do Projeto Orçamento Criança auxiliavam na organização e funcionamento das assembléias. O microfone é aberto para as crianças fazerem suas propostas de melhoria da escola e da cidade, e se candidatarem a delegados(as) representantes da escola. As propostas e os candidatos são inscritos para, então, serem submetidos à votação.

Todas as crianças participantes da assembléia recebem três cédulas de votação: verde para as propostas da escola, vermelho para as propostas da cidade e azul para os delegados. As propostas feitas pelas crianças para a escola e para a cidade são escritas em um cartaz e numeradas, assim como os candidatos a delegados(as). As crianças votam em apenas uma proposta para a escola e uma para a cidade e um candidato a delegado.

Os educadores do Instituto Paulo Freire, juntamente com os educadores do Projeto Orçamento Participativo Criança, dois professores e dois representantes das crianças, fazem a apuração dos votos.



**Ilustração 15 – Materiais necessários para a realização das assembleias do Projeto Orçamento Participativo Criança: ata de assembleia e ficha de inscrição de delegados e delegadas.** Materiais retirados do livro produzido pelo Instituto Paulo Freire in Antunes, Ângela (org) (2004). *Orçamento Participativo Criança –Exercendo a Cidadania Desde a Infância* – Cortez Editora.



**Ilustração 16 – Materiais necessários para a realização das assembleias do Projeto Orçamento Participativo Criança: cédulas de votação de delegados e delegadas; de votação de proposta da educação e de proposta da cidade.** Materiais retirados do livro produzido pelo Instituto Paulo Freire in Antunes, Ângela (org) (2004). *Orçamento Participativo Criança –Exercendo a Cidadania Desde a Infância* – Cortez Editora.

O modelo adulto de participação é transposto para as crianças, utilizando as mesmas instâncias de votação (delegado, conselheiro regional e conselheiro da cidade) e os mesmos materiais burocráticos (fichas de inscrição, cédulas) do Orçamento Participativo dos adultos. A participação política das crianças não pode ser pensada por imitação dos comportamentos políticos adultos.

As crianças têm suas formas próprias de expressão e manifestação e, assim, encontram outras formas de participar para além do exercício do voto: paródias, poemas e letras de música com os temas da participação, democracia, cidadania; peças de teatro; desenhos. Como há uma grande produção e criação de músicas pelas crianças, tendo forte expressão o rap, é gravado um CD com algumas destas músicas, visando valorizar e dar visibilidade às produções culturais das crianças participantes do projeto.

### **O RAP DO OPC**

Agora eu vou falar  
O que o governo  
Acabou de inventar  
Uma idéia que as crianças  
Também podem participar  
Divulgando e aprendendo  
As coisas para falar  
Essa idéia é o OPC  
Que serve para ensinar  
E o que a gente tem para fazer é aproveitar  
Nesse projeto criança  
Também pode votar  
A faísca vai pegar  
Em todo o lugar  
(Rap feito por uma criança participante do OP Criança)

### **A ELEIÇÃO**

É chegada a hora  
 Agora não adianta mais fugir  
 Vou lutar por uma grande conquista  
 E colocarei minha cara a tapa  
 Poderei perder, mas mesmo assim  
 Sairei vitoriosa  
 Arrumação, agitação  
 Entra urna, sai papel  
 Coloca na ordem, ensaia como dizer...  
 (Música feita por uma criança participante do OP Criança)

O outro material analisado são as propostas vencedoras para a cidade de São Paulo feitas pelas crianças.

Acontecem 448 assembléias com um total de 153.168 crianças e jovens participantes com idade entre 7 a 15 anos, o que resulta em 4.527 propostas para cidade de São Paulo e 3.685 propostas para a escola.

As assembléias seguem um passo a passo: lista de presença dos participantes, distribuição das cédulas de votação, seleção e cadastro dos candidatos a delegado, apresentação dos delegados e propostas no microfone, realização das três votações (proposta para a cidade, proposta para a escola e delegados) com o auxílio das urnas, e, por último, contagem dos votos e preenchimento do material com o resultado dos delegados vencedores e das três propostas mais votadas para a educação e para a cidade.

As propostas feitas pelas crianças para a cidade de São Paulo evidenciam a necessidade de se pensar uma cidade mais lúdica e segura, já que a proposta “construção de áreas de lazer” é a que teve maior votação (18.406 votos) e a proposta “ampliação do serviço de segurança urbana” é a que obteve o segundo lugar, com 16.355 votos.

As crianças revelam a capacidade de olhar a cidade como um todo, não considerando apenas o seu próprio bairro, o que surpreende os adultos, que partem de pressupostos de que a criança está presa no seu mundo com suas observações particulares. Nosso olhar “de cima para baixo” muitas vezes coloca a criança como espectadora, e não como protagonista.

Os depoimentos abaixo são das crianças participantes do Projeto Orçamento Participativo Criança e revelam a importância e o valor dado por elas aos espaços que lhes são concedidos para exporem suas idéias e opiniões.

“O que eu mais gostei no OP Criança foi a parte de nós podermos expressar nossa opinião, falar o que a gente pensa”.

(Bruna, participante do Projeto Orçamento Participante Criança)

“Depois que o OP Criança surgiu, a gente pode mostrar que a gente é capaz, que a gente pode fazer a diferença, e cada um dando a sua opinião a gente pode melhorar muita coisa”.

(Gislaine, participante do Projeto Orçamento Participativo Criança)

Quando se abrem espaços para as crianças manifestarem suas idéias, anseios, desejos e necessidades, elas vão descobrindo o significado de participar e valorizam este direito.

### **3.3.3 A Participação Infantil**

A participação infantil assume-se na segunda modernidade como um princípio incontornável em grande parte dos discursos científicos que são produzidos acerca da infância, nomeadamente a sociologia da infância que ao considerar as crianças como atores sociais e como sujeitos de direitos, assume a participação das crianças como questão central das suas reflexões. (Soares, 2005, p.113)

A faixa etária apresenta-se como o primeiro impedimento de acesso à cidadania e à participação das crianças.

Para Soares (2005), a dificuldade de compreender e promover a participação das crianças reside no fato de se considerar a participação infantil como sinônimo de diminuição de poder e tutela dos adultos sobre as crianças.

O desmantelamento do argumento paternalista de que as crianças não podem esperar ter direitos iguais ao dos adultos porque não possuem as competências necessárias para o



exercício de tais direitos deverá ser assumido como um dos primeiros desafios na consolidação da cidadania da infância. (Soares; Tomás, 2004, p.155)

A infância é, portanto, excluída da participação política, que se torna invisível na cena pública. As escolas apresentam-se como o espaço que dão as condições e os fundamentos para as crianças terem acesso à cidadania no futuro, quando deixarem de ser crianças, enquanto esse momento não chega, cabe à escola apenas as preparar, separando-as do espaço público e do exercício da cidadania no seu presente.

Promover a participação das crianças, dando-lhes voz para que possam propor e dar opiniões sobre a cidade e seus espaços, é uma contribuição importante para aqueles que pensam e planejam a cidade.

### **3.4 “CIDADE BRILHANTE” – A INFÂNCIA PENSANDO A CIDADE DE SÃO PAULO: EXPERIÊNCIAS DE PARTICIPAÇÃO CONVIDATIVA**

“Faço uma roda com as crianças, coloco um pedaço grande de papel ao centro e explico que vamos construir uma cidade, só que antes temos que dar um nome a ela. Elas dão as seguintes sugestões: ‘Cidade Nova’, ‘Cidade Chic’, ‘Cidade Radical’, ‘Cidade Brinquedoteca’, ‘Cidade Parque’ e ‘Cidade Brilhante’. Fazemos uma votação entre estes nomes e o mais votado é **‘Cidade Brilhante’** e assim passa a ser chamada a cidade construída pelas crianças.”

(Notas do diário de campo da investigação participativa na EMEI Profº Ignácio Henrique Romeiro, 12 de novembro de 2007)

Na cidade construída pelas crianças, elas têm a possibilidade de imaginar uma cidade de acordo com seus desejos, necessidades, vontades, sonhos. A nova cidade imaginada pelas crianças ganha o nome de “Cidade Brilhante”, uma cidade com vida que brilha aos olhos de quem a vê.

### **3.4.1 A Escolha do Contexto de Investigação – a EMEI Profº Ignácio Henrique**

A escola escolhida para desenvolver a pesquisa é a Escola Municipal de Educação Infantil Ignácio Henrique, localizada na zona sul da cidade de São Paulo.

A Escola está localizada em Moema, um bairro de classe média alta, que tem uma população de 77.340 habitantes, 2 escolas de educação infantil e 5 de ensino fundamental, 3 hospitais públicos e o amplo e arborizado Parque do Ibirapuera.

Apesar de Moema ser um bairro de classe média alta, as crianças que estudam na EMEI Profº Ignácio Henrique são provenientes de famílias de baixa renda, com acesso restrito às ofertas culturais e de lazer. A EMEI Profº Ignácio Henrique e o bairro de Moema são locais de passagem das crianças, já que elas não moram neste bairro. Os pais destas crianças trabalham, em sua maioria, como porteiros ou empregadas domésticas nos luxuosos prédios que existem no bairro, necessitando, assim, de uma escola que seja perto de seu local de trabalho para deixar seus filhos.

A pesquisadora convida 26 crianças de uma sala de aula desta escola para participarem da (re)construção dos espaços escolares e urbanos, promovendo, dessa forma, uma *participação convidativa*.

Os fatores levados em consideração para escolha desta escola para desenvolver a pesquisa são:

- A pesquisadora já ter desenvolvido na escola, em anos anteriores, o projeto piloto do Orçamento Participativo Criança, no qual as crianças de uma sala de aula puderam dar idéias e sugestões a respeito dos espaços da escola;
- O apoio e incentivo da diretora;
- A proposta pedagógica da escola, que tem como objetivo formar cidadãos ativos, críticos e participativos;
- O apoio e participação da professora da sala de aula em que o projeto é desenvolvido.

No período de 14 de agosto de 2007 a 3 de dezembro de 2007, realizam-se, às terças-feiras, 17 encontros com as crianças da EMEI Profº Ignácio Henrique, num total de 84 horas de atividades, observações etnográficas e participações da

pesquisadora na rotina das crianças. Nos oito primeiros encontros, a pesquisadora tem como objetivo participar do dia a dia das crianças para estabelecer vínculos afetivos e uma relação de parceria com elas – visando, assim, facilitar o desenvolvimento da pesquisa.

Nos outros nove encontros, as crianças participam das atividades lúdicas propostas pela pesquisadora para pensar e transformar os espaços da escola e da cidade.

### **3.4.2 Metodologia e Métodos e Desenvolvimento da Investigação Participativa**

A metodologia escolhida para desenvolver a pesquisa na EMEI Profº Ignácio Henrique é a *investigação participativa*, que tem como objetivo traduzir as vozes infantis que permanecem ocultas nos métodos tradicionais de investigação.

A investigação utiliza como instrumento metodológico a participação a partir de um consentimento informado das crianças em um processo de diálogo e partilha de informação, onde a criança é sujeita do conhecimento e parceira da pesquisa.

Segundo Soares; Tomás; Sarmiento (2004), o consentimento informado é a informação dada à criança acerca da investigação e o seu consentimento em participar. A investigação, com dimensão participativa, tem que privilegiar a utilização de técnicas através das quais as crianças possam expressar as suas idéias e representações à sua maneira.

Durante os oito encontros que busco criar vínculos com as crianças, participo de sua rotina diária, da hora do parque, do almoço, do ritual de escovar os dentes, da hora de dormir e de acordar. Conforme estabeleço vínculos com as crianças, sou convidada por elas a participar de suas rotinas diárias e de suas brincadeiras, me tornando uma amiga confidente.

Estabelecer este vínculo com as crianças antes de realizar as atividades facilita o desenvolvimento da pesquisa. Após estes encontros, apresento a pesquisa e as convido a participarem dela.

“Digo às crianças que tenho que fazer um trabalho sobre o que as crianças pensam e querem para a cidade. Elas me interrompem dizendo:”

“ \_ Eu quero que a cidade tenha pula-pula!, diz Carlos.”

“ \_ Eu queria que não cortassem as árvores porque, senão, coitadinhas delas, diz Laurinha.”

“Leio o livro *A Cidade Perdida* para explicar a pesquisa às crianças. Na história, há um mágico que transforma a cidade do jeito que gosta. Digo às crianças que elas podem ser o mágico da história, podem transformar a cidade como desejam. Pergunto se, durante a pesquisa, posso tirar fotos e todos concordam, então peço à professora que faça uma autorização por escrito de uso de imagem das crianças para ser entregue aos pais.”

“Para formalizar a aceitação das crianças em participar da pesquisa e a autorização de uso de imagem, peço que façam um auto-retrato e escrevam seus nomes na folha que contém a gravura de uma cidade, retirada do livro lido. Todas elas aceitam participar, ainda assim, digo-lhes que, mesmo que tenham colocado seus nomes, podem desistir no decorrer da pesquisa, caso não tenham mais interesse em participar dela.”

(Notas do diário de campo da investigação participativa desenvolvida na EMEI Profº Ignácio Henrique, 11 de agosto de 2007)

A primeira atividade desenvolvida com as crianças é a de “(Re)Construção do Espaço da Sala de Aula” e tem como objetivo trabalhar a concepção e percepção de espaço. Inicia-se em espaços mais próximos, como a sala de aula, para depois se ampliar e transformar espaços maiores, como a escola, e, posteriormente a transformação do espaço urbano de seu entorno, até atingir a cidade como um todo.

Apresento às crianças uma cartolina com o desenho da sala de aula vazia e desenhos de todos os móveis e elementos que lá existem e outros novos elementos para que possam (re)configurar o espaço da sala de aula como desejam.



**Foto 61 – Construindo a sala de aula desejada, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo – SP, fotografia da autora, 18 de setembro de 2007.**

Mostro-lhes desenho por desenho, perguntando se querem determinado móvel ou elemento na sala e em qual local este deve ficar e, assim, as crianças vão decidindo como deve ser a sala de aula.



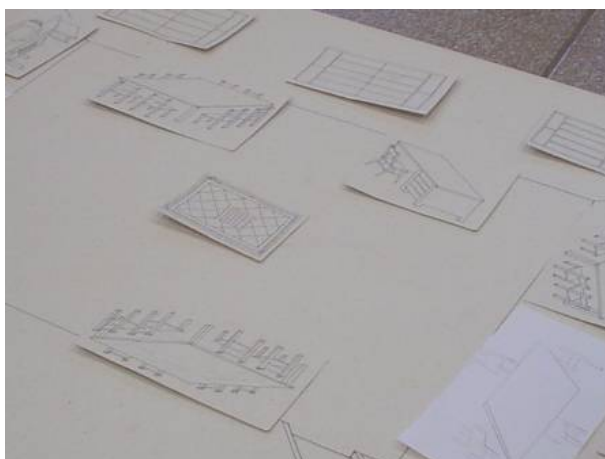
**Foto 62 – Crianças decidindo o que deve ter na sala de aula e em qual espaço devem ficar na sala de aula, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo – SP, fotografia da autora, 18 de setembro de 2007.**

As propostas e sugestões feitas pelas crianças são justificadas por elas.

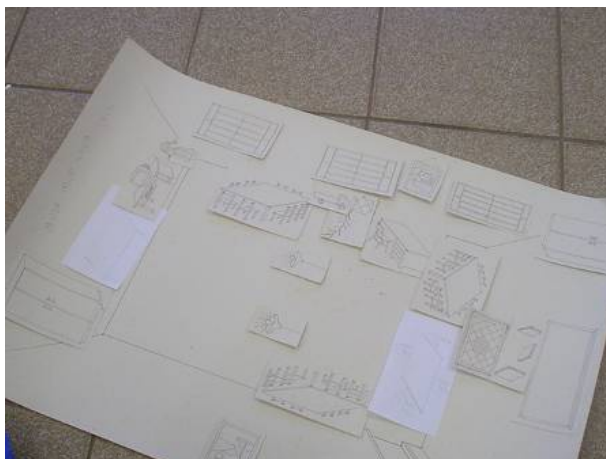
<b>Propostas</b>	<b>Justificativa</b>
Mudar o armário de lugar	O armário, no local em que está, atrapalha a organização dos colchões na hora de dormir
Mudar a mesa com o computador de lugar	A mesa, no local em que está, atrapalha o mural dos ajudantes do dia
Mudar as mesas e cadeiras de lugar	Para ter mais espaço na hora de dormir e para fazer a roda
Fazer cantinhos dos livros, da fantasia, dos brinquedos e do fantoche	Para brincar nos dias de chuva

**Tabela 3 – Propostas e justificativas da (re)construção do espaço da sala de aula.**

As crianças (re)configuram o espaço da sala de aula. Elas dão um nome para a nova sala: *“Muda Muda Sala Chique”*.



**Foto 63 – Sala de aula (re)criada pelas crianças, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, fotografia da autora, 18 de setembro.**



**Foto 64 – Sala de aula (re)criada pelas crianças, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, fotografia da autora, 18 de setembro.**

As mudanças e sugestões propostas pelas crianças e identificadas na atividade anterior são executadas na prática, por elas próprias. A primeira modificação feita é a de mesas e cadeiras de lugar.

As crianças, a partir de um trabalho em grupo, (re)arranjam as mesas e cadeiras.



**Foto 65 – Crianças fazendo a reestruturação da sala de aula conforme decidiram, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, fotografia da autora, 18 de setembro de 2007.**

Com mesas e cadeiras em seus novos lugares, as crianças começam a montar os cantinhos dos livros dos fantoches, dos brinquedos e das fantasias.



**Foto 66 – Nova disposição das mesas escolhida pelas crianças, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo – SP, fotografia da autora, 18 de setembro de 2007.**

O primeiro cantinho a ser montado é o dos livros. Elas pegam mini prateleiras e mini sofás da casinha de bonecas do parque da escola e arrumam os livros nas prateleiras para que possam sentar no sofá para lê-los e manuseá-los.



**Foto 67 – Crianças organizam o cantinho da leitura, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo – SP, fotografia da autora, 18 de setembro de 2007.**





**Foto 68 – Crianças utilizam o cantinho da leitura, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo – SP, fotografia da autora, 18 de setembro de 2007.**

As crianças encostam uma mesa na parede para colocar um caixa com diversos brinquedos e fazer o cantinho dos brinquedos.



**Foto 69 – Crianças montando o cantinho dos brinquedos, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, fotografia da autora, 18 de setembro de 2007.**



**Foto 70 – Cantinho dos brinquedos montado pelas crianças, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, fotografia da autora, 18 de setembro de 2007.**

Ao lado da mesa do computador, elas decidem fazer o cantinho do fantoche, pendurando uma estrutura de teatro de fantoches na parede.



**Foto 71 – Cantinho dos fantoches montado pelas crianças, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, fotografia da autora, 18 de setembro de 2007.**

E, para finalizar as mudanças na sala de aula, as crianças montam o cantinho das fantasias, colocando um fio de nylon embaixo da lousa para que as fantasias possam ser penduradas. Algumas crianças identificam que o local escolhido não é apropriado, uma vez que atrapalha a utilização da lousa pela professoras, por isso, decidem repensar o lugar para montar o cantinho da fantasia.



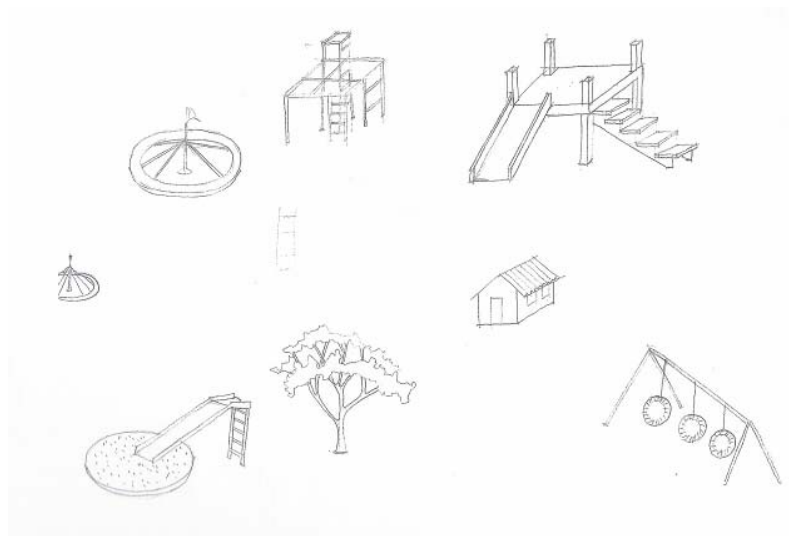
**Foto 72 – Cantinho da fantasia montado pelas crianças, EMEI ProfºIgnácio Henrique, São Paulo –SP, fotografia da autora, 18 de setembro de 2007.**

Terminada as mudanças na sala de aula, é feita uma roda de conversa com as crianças sobre suas impressões da nova sala. Elas relatam que gostaram da mudança feita na sala de aula porque agora têm mais espaço na hora de dormir e na hora da roda e, nos dias de chuva, podem brincar porque tem os cantinhos dos livros, da fantasia, dos brinquedos e do fantoche.

A segunda atividade, “Pensando e Transformando o Parque Infantil”, proposta às crianças tem como objetivo fazer com que pensem sobre o parque infantil da escola para que possam transformá-lo.

Cada criança recebe um papel com o desenho do parque para que:

- 1º- Circule os brinquedos do parque que mais gosta;
- 2º- Marque com um X os brinquedos que não quer no parque;
- 3º- Pinte os brinquedos com as cores que gostaria;
- 4º- Desenhe o que gostaria que tivesse no parque;
- 5º- Confeccione com massa de modelar o que quer para o parque.



**Ilustração 17 – Desenho entregue as crianças da EMEI Profº Ignácio Henrique para fazer a atividade 2 – Pensando e Transformando o Parque Infantil, São Paulo-SP, material elaborado pela autora, 25 de setembro de 2007.**

As crianças fazem a atividade no pátio coberto, em frente ao parque, para que possam observá-lo facilitando a atividade.



**Foto 73 – Crianças observam o parque para realizar a atividade proposta pela pesquisadora, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, fotografia da autora, 25 de setembro de 2007.**



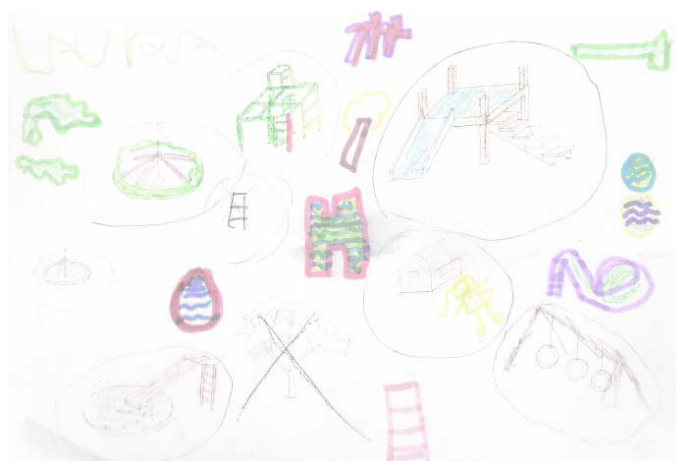
**Foto 74 – Crianças observam o parque para realizar a atividade proposta pela pesquisadora, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, fotografia da autora, 25 de setembro de 2007.**

Conforme elas terminam, peço que expliquem os motivos de tirar ou colocar determinado brinquedo ou elemento no parque.



**Ilustração 18 – Desenho do parque desejado por Eduardo para a EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, 25 de setembro de 2007.**

Eduardo gostaria de tirar o gira-gira e a casinha do parque infantil da escola. O primeiro porque não gosta e a casinha porque é muito pequena e fica apertada quando há muitas crianças querendo brincar nela. Ele gostaria de um campo de futebol, de uma piscina e de um piso gramado.



**Ilustração 19 – Desenho do parque desejado por Eduardo para a EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, 25 de setembro de 2007.**

Laura tiraria a árvore do parque infantil porque atrapalha a brincadeira. Ela gostaria que tivesse mais um trepa-trepa, várias piscinas de formatos diferentes e um piso gramado.

São vinte os desenhos analisados e discutidos com as crianças que trazem os seguintes dados:

<b>Brinquedos que querem retirar do parque</b>	<b>Número de crianças que querem retirar este brinquedo do parque</b>	<b>Argumento dado pelas crianças para retirado do brinquedo</b>
Árvore	6	Atrapalha a brincadeira
Casinha	5	É pequena e fica apertada
Gira-gira grande	6	Dá medo
Tanque de areia	2	É chato
Sobe-sobe	8	Perigoso, muitas crianças se machucaram, é chato e não tem graça
Trepa-trepa	1	É perigoso, pode cair
Escorregador de madeira	1	É perigoso
Escorregador do tanque de areia	2	Diminui o espaço de brincadeira no tanque de areia
Balanço	1	Pode cair
Nenhum	4	

**Tabela 4 – Frequências observadas das opiniões das crianças da EMEI Profº Ignácio Henrique sobre os brinquedos que querem retirar do parque infantil.**



O sobe-sobe, a árvore e o gira-gira são os brinquedos que as crianças querem retirar do parque. As árvores, segundo as crianças, atrapalham a brincadeira, e do gira-gira e do sobe-sobe, elas têm medo de se machucarem.

O que querem no parque	Número de crianças
Brinquedo que gira de um lado para o outro	1
Pula-pula	1
Casinha com panelas e fogão	3
Quadra	7
Balança de argolas	1
Gangorra	2
Piso de grama	3
Piscina	4
Trepa-trepa	2
Foguete	2
Outro tanque de areia	1
Pula-pula em formato de coração	1

**Tabela 5 – Frequências observadas das opiniões das crianças da EMEI Profº Ignácio Henrique sobre os brinquedos desejados no parque infantil.**

A quadra e a piscina são os elementos que mais aparecem nos desenhos das crianças.

Os brinquedos desejados pelas crianças, na sua maioria, a roda gigante e o pula-pula de coração para o parque, são confeccionados por elas com massa de modelar.

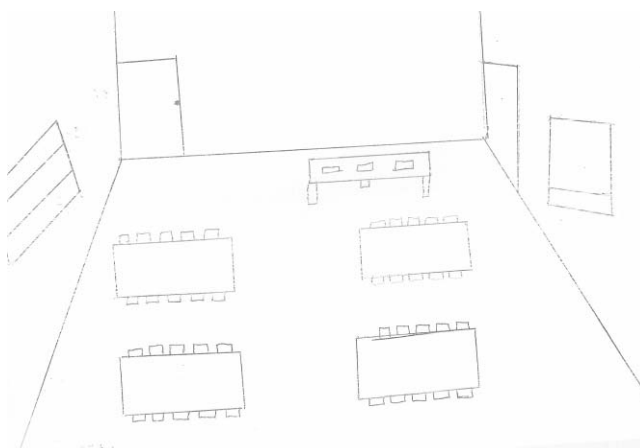


**Foto 75 – Crianças confeccionando, de massinha, os brinquedos que querem para o parque da escola, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, fotografia da autora, 2 de outubro de 2007.**



**Foto 76 – Brinquedos desejados pelas crianças para o parque da escola, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, fotografia da autora, 2 de outubro de 2007.**

A terceira atividade, “Pensando o Refeitório”, tem como objetivo fazer com que as crianças pensem sobre o espaço do refeitório da escola, já que é um local bastante utilizado por elas. Cada criança recebe o desenho do refeitório em preto e branco e lhes é solicitado que façam as modificações que desejam e pintem com as cores que preferirem.



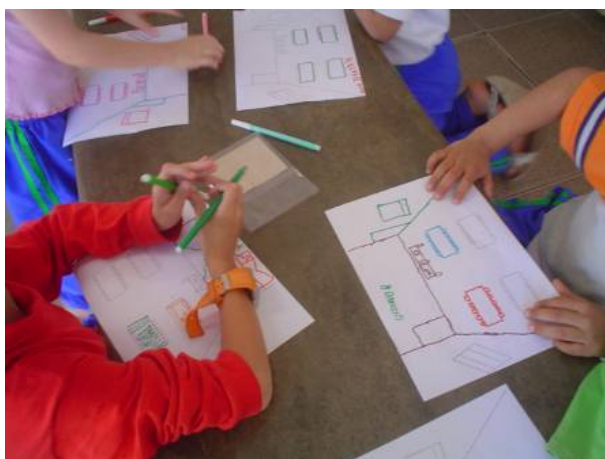
**Ilustração 20 – Desenho entregue as crianças da EMEI Profº Ignácio Henrique para fazer a atividade 3 – Pensando o Refeitório, São Paulo-SP, material elaborado pela autora, 2 de outubro de 2007.**

Esta atividade é feita em frente ao refeitório para que possam observá-lo e refletir sobre ele.





**Foto 77 – Crianças observando o refeitório para realizar a atividade proposta pela pesquisadora, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, fotografia da autora, 2 de outubro de 2007.**



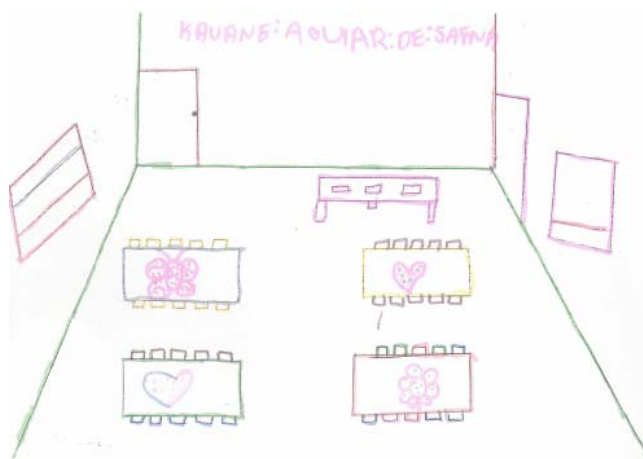
**Foto 78 – Crianças realizando a atividade “Pensando o Refeitório” proposta pela pesquisadora, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, fotografia da autora, 2 de outubro de 2007.**

São analisados 23 desenhos feitos pelas crianças, que trazem as seguintes propostas para o refeitório:

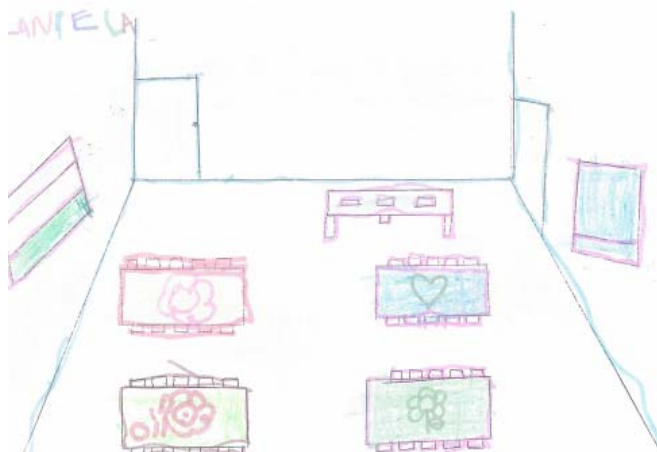
Propostas	Número de crianças
Pintura das toalhas das mesas com as seguintes gravuras: casa, frutas, lua, sol, coração, flor, borboleta, figuras geométricas (triângulo, quadrado, círculo)	10
Pintura das paredes. Cores sugeridas: rosa, vermelho, azul, laranja	9
Pintura de frutas na parede	3
Pintura de corações na parede	2
Quadros na parede	1
Pintura de uma estrela na porta	1
Pintura de um anjo na parede	1
Sino	1
Placa indicando o local da cozinha	1
Cortinas coloridas	1

**Tabela 6 – Frequências observadas das opiniões das crianças da EMEI Profº Ignácio Henrique sobre as propostas para o refeitório.**

A maioria das crianças pinta as toalhas das mesas com desenhos diversos.



**Ilustração 21 – Desenho do refeitório desejado por Kauane para a EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, 2 de outubro de 2007.**



**Ilustração 22 – Desenhos do refeitório desejado por Daniele para a EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, 2 de outubro de 2007.**

Kauane e Daniele gostariam que as toalhas do refeitório fossem pintadas com desenhos de borboletas, corações e flores.

Na quarta atividade, intitulada “Conhecendo Meu Bairro”, é pedido às crianças que desenhem a rua onde moram.



**Foto 79 – Crianças desenhavam a rua onde moram participando da atividade proposta pela pesquisadora: “Conhecendo Meu Bairro”, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, fotografia da autora, 16 de outubro de 2007.**



**Foto 80 – Crianças desenhavam a rua onde moram participando da atividade proposta pela pesquisadora: “Conhecendo Meu Bairro”, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, fotografia da autora, 16 de outubro de 2007.**

Terminados os desenhos, abre-se uma roda de conversa direcionada a partir das seguintes questões levantadas pela pesquisadora:

- O que tem de legal na rua onde mora?
- Qual nome da rua e bairro onde mora?
- Você brinca na rua?
- Você mora em prédio ou casa?

Participam desta atividade 21 crianças. Percebo que há uma dissonância entre os nomes das ruas que as crianças escrevem no desenho e o que consta em suas fichas de inscrição existentes nos arquivos da escola, a professora Simone diz que muitos só sabem o nome da rua do local de trabalho de seus pais. Analisando os 21 desenhos, temos como resultados:

<b>Grau de conhecimento da localização de onde moram</b>	<b>Número de crianças</b>
Sabem apenas o nome da rua	11
Sabem o nome do bairro e da rua	2
Sabem apenas o nome do bairro	1

**Tabela 7 – Freqüências observadas do grau de conhecimento da localização de onde moram as crianças da EMEI Profº Ignácio Henrique.**

<b>Tipo de moradia</b>	<b>Número de crianças</b>
Casa	16
Prédio	5

**Tabela 8 – Frequências observadas do tipo de moradia das crianças da EMEI Profº Ignácio Henrique.**

<b>O que tem na rua onde moro</b>	<b>Número de desenhos em que aparecem estes elementos</b>
Casa	20
Rua	14
Árvore	5
Crianças na rua	4
Parque	3
Poste	2
Carro	2
Feira	1
Prédio	1
Casa do vizinho	1
Quadra	1

**Tabela 9 – Frequências observadas do que tem na rua onde moram as crianças da EMEI Profº Ignácio Henrique.**

<b>Meio de locomoção utilizado no percurso casa-escola e escola-casa</b>	<b>Número de crianças</b>
A pé	9
Transporte escolar	9
Ônibus	3
Carro	2
Bicicleta	1

**Tabela 10 – Frequências observadas do meio de locomoção utilizado no percurso casa-escola e escola-casa das crianças da EMEI Profº Ignácio Henrique.**

A partir da análise dos desenhos, é possível identificar que a casa tem grande importância para as crianças, já que a maioria a desenha, revelando que o espaço privado está mais presente em suas vidas do que o espaço público.



**Ilustração 23 – Desenho feito por Ana Beatriz da rua onde mora, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, 16 de outubro de 2007.**



**Ilustração 24 – Desenho feito por Laura da rua onde mora, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, 16 de outubro de 2007.**

Ana Beatriz e Laura desenharam a rua onde moram com casa e prédio.

Em relação ao grau de conhecimento da localização de onde moram, a maioria das crianças sabe o nome da rua, mas apenas três sabem o nome do bairro.

Na atividade 5, “Onde Moro”, é apresentado às crianças o mapa de São Paulo dividido em bairros. O primeiro passo é localizar junto com elas o bairro da escola e, depois, os bairros onde moram. Posteriormente, é pedido que façam um desenho do que poderia ter na rua onde moram para que ela seja divertida e agradável.

“Enquanto localizo no mapa onde cada criança mora, uma formiga começa a andar pelo mapa, as crianças querem brincar com ela. Aproprio-me desta situação para realizar a atividade. Conforme a formiga anda pelo mapa falo o nome dos bairros por onde ela passa. Proponho que desenhem o que poderia ter na rua onde

moram para que ela seja divertida e agradável. As crianças sugerem vários títulos para esta atividade:”

“- Minha rua bonita.”

“- Minha rua arrumada.”

“- Minha rua nova.”

“- ‘Minha rua chic.’”

“Cada um escolhe um título para seu desenho.”

(Notas do diário de campo, 23 de outubro de 2007, investigação participativa na EMEI Profº Ignácio Henrique)

Desenvolver projetos com crianças é um desafio para a pesquisadora, que tem que se utilizar e incorporar aquilo que as crianças acrescentam à sua proposta inicial das atividades.

As crianças desenharam os seguintes elementos para a rua ser divertida e agradável:

<b>Elementos desenhados</b>	<b>Número de desenhos em que este elemento aparece</b>
Árvores	8
Elevador transparente que sobe e desce	8
Pula-pula	5
Gira-gira	4
Casinha de boneca	3
Flores	2
Plantas	2
Quadra	1
Carrinho bate-bate	1
Não ter carros	1
Balanço	1
Gangorra	1
Festa na rua com bexigas e bolo	1
Circo	1
Trepa-trepa	1

**Tabela 11 – Frequências observadas dos desejos para a rua ser divertida e agradável das crianças da EMEI Profº Ignácio Henrique.**

O elevador transparente que sobe e desce aparece em grande parte dos desenhos porque as crianças assistiram recentemente o filme *Fábrica de Chocolate*, no qual há este elevador.

A atividade 6 é uma roda de conversa que acontece com 17 crianças sobre o que observam no percurso casa-escola e escola-casa. As crianças falam o que vêem em seus caminhos urbanos.

“Eu vejo três mercados que compro pão para comer em casa, banco de dinheiro, vejo um circo, passo na Avenida Santo Amaro.” (Laurinha)

“Quando vou pra casa, vejo um buffet, vejo um banco de dinheiro e vou ao circo com meu pai, vejo um mercadinho e o Carrefour.” (Natália)

“Quando vou para casa, passo no campo de futebol e jogo bola com meu pai.” (Anderson)

“Vejo um circo e nunca fui nele.” (Carlos)

“Quando vou para casa, vejo mercado vendendo leite aí eu compro e pego o cachorro para passear, aí eu vejo um parque e uma pracinha.” (João)

“Quando volto para casa, vejo Tio Antonio passando pela rua, vejo uma casa toda laranja. Tem loja de ração que compro para meu cachorro, vejo prédios laranja e cinza, vejo a Blockbuster, *buffet*, loja vendendo chocolate Copenhagen.” (Gabi)

“Quando vou para casa vejo dois *buffet*, uma plantação, vejo um Hopi Hari.” (Vitor)

“Vejo dois *buffets* e shopping.” (Ana Beatriz)

“Quando vou para minha casa, passo pela escola da minha amiga.” (Emilly)

“Eu vejo prédio bem grande branco e azul, vejo McDonald’s.” (Natalia)

“Quando saio de casa, passo no mercado e vejo a patroa do meu pai, vou para a Santo Amaro, vejo um ponto de ônibus, um negócio de comprar carne, vejo uma praça toda cortadinha, não tem brinquedos, só mato, aí vejo ônibus amarelo. Um dia, quando vim para a escola, aí tinha uma descida, tinha uma placa com dente que gostei. No trabalho do meu pai, tem uma guarita, passo na escola que minha mãe e minha tia estudam.” (Laurinha)

O *buffet*, o circo e o mercado são os locais mais citados e observados pelas crianças em seus percursos pela cidade.

Na atividade 7 – “Crianças Construtoras da Cidade” –, é proposto às crianças a construção de uma cidade. Para construir a cidade, são utilizados desenhos dos vários elementos urbanos citados pelas crianças nas atividades 5 e 6. É discutido



com as crianças se cada um dos elementos deve existir na cidade que estão a criar, ou não, e em qual local devem ficar.

Os elementos utilizados para discutir a construção da cidade com as crianças são: flores, casinha de boneca, árvores, pula-pula, elevador sobe e desce, quadra, carrinho bate-bate, balanço, gira-gira, gangorra, trepa-trepa, festa (bolos, bexigas), circo, casas, prédios, mercado, banco (dinheiro), padaria, *buffet* infantil, Carrefour (supermercado), campo de futebol, praça, loja de ração de cachorro, loja de chocolate, Blockbuster, Hopi Hari, palhaços, McDonald's, shopping, escola, ônibus, poste de iluminação, rua, calçada.

“Faço uma roda com as crianças, coloco o papel no centro e explico que vamos construir nossa cidade. Digo que precisam decidir como será a rua da cidade, quantas ruas e qual o formato. Gabriela pega o lápis e começa a desenhar no papel onde será construída a cidade, a rua da forma que acha que deve ser: várias ruas pequenas uma do lado da outra. As outras crianças não concordam com esta atitude de Gabriela de desenhar e decidir sem consultar os colegas. As crianças decidem que aqueles que têm idéias e sugestões de ruas desenhem em uma folha. Todas querem desenhar.”

“Cada criança mostra e defende porque sua rua é melhor. Aparecem ruas com calçadas, ruas pequenas e estreitas, ruas largas, várias ruas pequenas uma do lado da outra, rua com curva, rua retângulo, rua com formato de triângulo, rua ondulada, rua com pintinhas vermelhas. Colocamos todos os desenhos no centro para que cada um escolha a rua que acha mais interessante para se ter na cidade, após uma votação entre as crianças o desenho escolhido é o que tem uma rua embaixo e outra em cima com uma calçada com os nomes das crianças entre elas. O fato das crianças escreverem seus nomes na calçada demonstra um sentimento de pertencimento em relação à cidade porque elas se identificam ao verem seus nomes impressos na calçada ao caminharem pelas ruas.”

(Notas do diário de campo, 12 de novembro de 2007, investigação participativa na EMEI Profº Ignácio Henrique)



**Foto 81 – Crianças desenhavam as ruas da cidade, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, fotografia da autora, 12 de novembro de 2007.**



**Foto 82 – Crianças desenhavam as ruas da cidade, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, fotografia da autora, 12 de novembro de 2007.**

As ruas da cidade desejadas pelas crianças são desenhadas e ganham formas para que possam participar da votação para eleger como será a rua da cidade de sucata a ser construída.

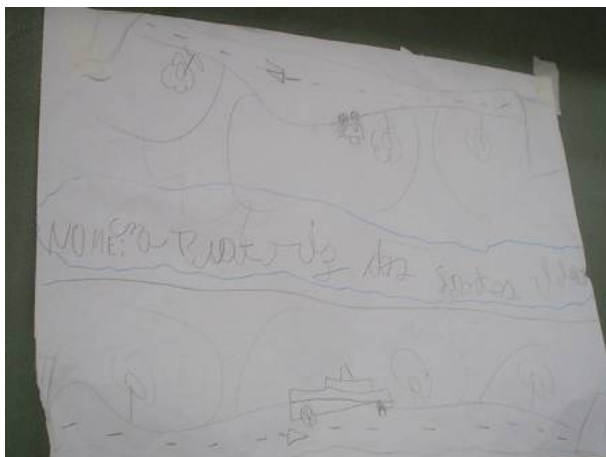


**Foto 83 – Ruas desenhadas pelas crianças para a cidade que irão construir, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, fotografia da autora, 12 de novembro de 2007.**



**Foto 84 – Votação da rua da cidade, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, fotografia da autora, 12 de novembro de 2007.**

Discutidas e votadas as propostas para as ruas da cidade, o desenho escolhido consiste em duas ruas com uma calçada entre elas. Na calçada, há os nomes das crianças escritos no piso.



**Foto 85 – Rua escolhida pelas crianças: duas ruas com uma calçada entre elas com os nomes das crianças, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, fotografia da autora, 12 de novembro de 2007.**

Uma das crianças desenha em um papel a rua escolhida dando o primeiro passo para a construção da “Cidade Brilhante”.



**Foto 86 – A rua escolhida é desenhada papel por uma das crianças, e a cidade começa a ser construída, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, fotografia da autora, 12 de novembro de 2007, fotografia da autora.**



**Foto 87 – A rua escolhida é desenhada no papel por uma das crianças, e a cidade começa a ser construída, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, fotografia da autora, 12 de novembro de 2007.**

Com as ruas e calçada já desenhadas no papel, as crianças escrevem seus nomes na calçada, o que configura o primeiro processo de apropriação da cidade, que enuncia o pertencimento das crianças a ela.

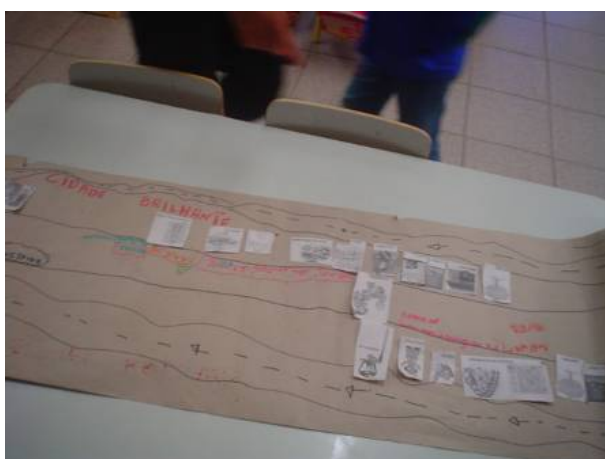


**Foto 88 – As crianças escrevem seus nomes na calçada da cidade, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, fotografia da autora, 12 de novembro de 2007.**

A “Cidade Brilhante” começa a ser construída com a colagem dos elementos urbanos escolhidos pelas crianças.



**Foto 89 – As crianças constroem a Cidade Brilhante através dos desenhos, EMEI Profº Ignácio Henrique, fotografia da autora, 12 de novembro de 2007.**



**Foto 90 – A Cidade Brilhante é construída pelas crianças, EMEI Profº Ignácio Henrique, fotografia da autora, 12 de novembro de 2007.**

Terminada a cidade construída no papel, as crianças partem para a atividade seguinte onde constroem a maquete desta cidade com sucatas recicladas.

Na atividade 8, as crianças constroem uma maquete de sucata da “Cidade Brilhante” , tendo a oportunidade de visualizar, dar forma e cor para a cidade construída na atividade anterior com desenhos.

As crianças iniciam desenhando na base de isopor a rua e a calçada escolhidas por elas mesmas; depois, cada uma escolhe qual elemento da cidade irá confeccionar e qual material irá utilizar (papel sulfite, canetinha, lápis de cor, pedaços de madeira, embalagens plásticas e de papelão, tinta, guache, massa de modelar, palitos, cola, etc).

Abaixo, seguem os resultados das cores das ruas e calçadas escolhidas pelas crianças.

<b>Calçada do meio</b>	
<b>Cor</b>	<b>Número de votos</b>
Cinza	8
Verde	5
Rosa	3
Vermelho	2
Violeta	1
Branco	1

**Tabela 12 – Frequências observadas da cor para a calçada do meio das crianças da EMEI Profº Ignácio Henrique.**

<b>Calçada da direita</b>	
<b>Cor</b>	<b>Número de votos</b>
Verde	9
Roxo	4
Rosa	3
Vermelho	2
Cinza	2
Preto	1

**Tabela 13 – Frequências observadas da cor para a calçada da direita das crianças da EMEI Profº Ignácio Henrique.**

<b>Calçada da esquerda</b>	
<b>Cor</b>	<b>Número de votos</b>
Vermelho	5
Rosa	5
Roxo	3
Prata	2
Verde	1
Cinza	1
Preto	1

**Tabela 14 – Frequências observadas da cor para a calçada da esquerda das crianças da EMEI Profº Ignácio Henrique.**

Rua 1	
Cor	Número de votos
Preto	11
Vermelho	9
Rosa	1

**Tabela 15 – Frequências observadas da cor para a Rua 1 das crianças da EMEI Profº Ignácio Henrique.**

Rua 2	
Cor	Número de votos
Lilás	9
Vermelho	6
Branco	5
Preto	1

**Tabela 16 – Frequências observadas da cor para a Rua 2 das crianças da EMEI Profº Ignácio Henrique.**

Após a votação, as crianças decidem pintar a calçada do meio de cinza, a calçada da direita de verde, a da esquerda de vermelho, a rua 1 de preto e a rua 2 de lilás, dando cores ao tom cinzento da cidade.



**Foto 91 – Crianças escolhem as cores das ruas e calçadas da cidade e pintam na base de isopor, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo-SP, fotografia da autora, 3 de dezembro de 2007.**





**Foto 92 – Crianças escolhem as cores das ruas e calçadas da cidade e pintam na base de isopor, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo-SP, fotografia da autora, 3 de dezembro de 2007.**



**Foto 93 – Ruas e calçadas da cidade pintadas pelas crianças na base de isopor, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo-SP, fotografia da autora, 3 de dezembro de 2007.**

Feita a base da cidade, as crianças dão início à construção da maquete.



**Foto 94 – Materiais diversos para que as crianças confeccionem a maquete da cidade de sucata, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, fotografia da autora, 3 de dezembro de 2007.**

Elas escolhem os elementos que querem confeccionar a partir de materiais diversos. A maquete é feita com base na cidade construída no papel na atividade anterior.



**Foto 95 – Crianças confeccionam os elementos da cidade, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, fotografia da autora, 3 de dezembro de 2007.**



**Foto 96 – Crianças confeccionam os elementos da cidade, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, fotografia da autora, 3 de dezembro de 2007.**

Os primeiros elementos da cidade começam a ser confeccionados pelas crianças.

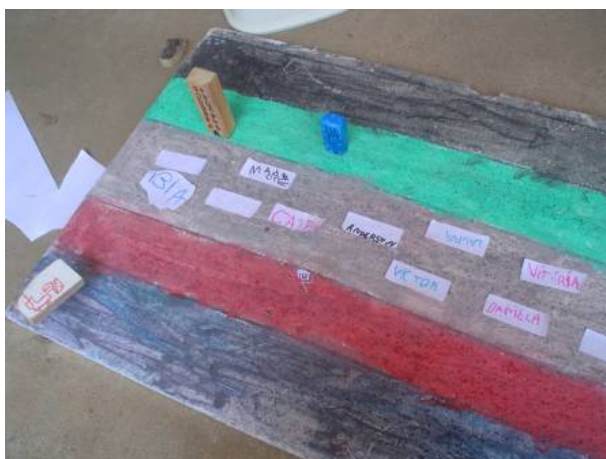


**Foto 97 – Os primeiros elementos da cidade são confeccionados pelas crianças, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, fotografia da autora, 3 de dezembro de 2007.**



**Foto 98 – Os primeiros elementos da cidade são confeccionados pelas crianças, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, fotografia da autora, 3 de dezembro de 2007.**

A “Cidade Brilhante” começa a erguer suas primeiras construções.



**Foto 99 – A Cidade Brilhante começa a ser erguida, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo – SP, fotografia da autora, 3 de dezembro de 2007.**



**Foto 100 – A Cidade Brilhante começa a ser erguida, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo – SP, fotografia da autora, 3 de dezembro de 2007.**



A somatória dos elementos desejados pelas crianças constroem a “Cidade Brilhante”, uma cidade vista na perspectiva das crianças.



**Foto 101 – A maquete da Cidade Brilhante é construída de sucata pelas crianças, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo-SP, fotografia da autora, 3 de dezembro de 2007.**



**Foto 102 – A maquete da Cidade Brilhante é construída de sucata pelas crianças, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo-SP, fotografia da autora, 3 de dezembro de 2007.**



Foto 103 – A maquete da Cidade Brilhante é construída de sucata pelas crianças, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo-SP, fotografia da autora, 3 de dezembro de 2007.



Foto 104 – A maquete da Cidade Brilhante é construída de sucata pelas crianças, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo-SP, fotografia da autora, 3 de dezembro de 2007.



Foto 105 – A maquete da Cidade Brilhante é construída de sucata pelas crianças, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo-SP, fotografia da autora, 3 de dezembro de 2007.



**Foto 106 – A maquete da Cidade Brilhante é construída de sucata pelas crianças, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo-SP, fotografia da autora, 3 de dezembro de 2007.**

A “Cidade Brilhante” construída pelas crianças tem: flores, palhaços, casinha de boneca, árvores, casas, pula-pula, elevador sobe e desce, quadra, balança, gangorra, festa na rua com bolo e bexiga, circo, prédios, banco, padaria, cestos de lixo, casinha de cachorro, trepa-trepa, supermercado, buffet infantil, loja de cachorro, loja de chocolate, parque de diversões, escola e poste de luz.

### **3.4.3 Resultados – Conquistas das Crianças**

Um ano após o encerramento da investigação participativa na EMEI Profº Ignácio Henrique, reencontro quatro das 26 crianças participantes do projeto em um evento promovido pela própria escola com seus ex-alunos.

Todo final de ano, a escola organiza um evento que reúne todos os ex-alunos e alunos. As 26 crianças participantes do projeto são convidadas a retornarem à escola para participarem do evento dos ex-alunos e ver as modificações feitas na escola a partir de suas reivindicações.

Este evento acontece no dia 29 de novembro de 2008 e tem a participação de 4 crianças participantes da investigação participativa que não se viam desde o final do ano anterior, quando se formaram e saíram da escola.



**Foto 107 – Crianças participantes do projeto retornam à escola para participar do evento, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo –SP, fotografia da autora, 29 de novembro de 2008.**

As crianças são convidadas a participarem de uma roda de conversa sobre o projeto, para verem as fotos tiradas pela pesquisadora durante todo o processo da pesquisa e trocarem experiências com outras 3 crianças que estudam atualmente na escola.



**Foto 108 – As crianças participantes do projeto se reencontram e se reúnem na sala de vídeo para uma troca de experiência com os alunos que estudam atualmente na Escola, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo – SP, fotografia da autora, 29 de novembro de 2008.**

Conforme as fotos passam na tela da televisão, as crianças lembram das atividades realizadas, se reconhecem nas fotos e fazem comentários.





**Foto 109 – As crianças e a professora Simone vêem as fotos de todo o processo do projeto, conforme as crianças vêem as fotos elas vão relembando e fazendo comentários, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo-SP, fotografia da autora, 29 de novembro de 2008.**



**Foto 110 – As crianças e a professora Simone vêem as fotos de todo o processo do projeto, conforme as crianças vêem as fotos elas vão relembando e fazendo comentários, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo-SP, fotografia da autora, 29 de novembro de 2008.**

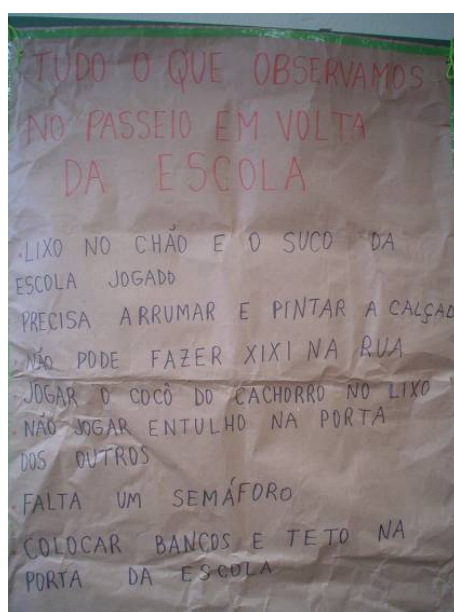
Terminada a apresentação de fotos, a professora Simone convida as crianças para irem ao pátio e vejam as fotos e reivindicações por escrito feitas por seus alunos neste ano.



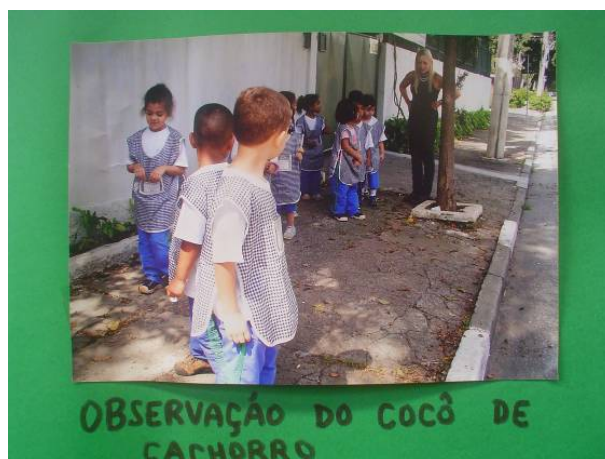
**Foto 111 – Professora Simone mostrando o trabalho de reivindicação realizado pelos seus alunos, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo-SP, fotografia da autora, 29 de novembro de 2008.**

Mesmo com a saída das crianças participantes do projeto da escola, o projeto teve continuidade com as crianças do 2º estágio do ano seguinte.

Os alunos do 2º estágio da professora Simone realizam, neste ano, caminhadas pelo bairro da escola para que possam conhecê-lo. As crianças identificam que a calçada da rua da escola está muito feia, suja e esburacada, e apontam a necessidade de ela ser reformada e pintada.



**Foto 112 – Lista de tudo o que as crianças observaram no passeio em volta da escola do que precisa ser mudado, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo-SP, fotografia da autora do mural da escola, 29 de novembro de 2008.**



**Foto 113 – Crianças realizando passeio no entorno da escola identificam que a calçada da escola está suja, feia e esburacada precisando de reforma e pintura, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo-SP, fotografia da autora do mural da escola, 29 de novembro de 2008.**



**Foto 114 – Crianças realizando passeio no entorno da escola identificam que a calçada da escola está suja, feia e esburacada precisando de reforma e pintura, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo-SP, fotografia da autora do mural da escola, 29 de novembro de 2008.**

Feito este diagnóstico do espaço público pelas crianças, a professora Simone relata as reivindicações para a cidade feitas pelas crianças participantes do projeto no ano passado: cidade colorida e calçada vermelha.

Os alunos deste ano gostam da proposta e juntam a reivindicação que têm de reformar a calçada com a proposta das crianças do ano passado com a pintura da mesma de vermelho. Em relação ao desejo de uma cidade colorida apontado pelas crianças do ano passado, as deste ano solucionam com a pintura dos muros da escola de colorido.

Para conseguir as tintas do muro e da calçada, as crianças escrevem uma carta para o subprefeito para que sejam compradas estas tintas. É necessário aguardar alguns meses até obterem um retorno do subprefeito. Ele atende a reivindicação das crianças, pinta os muros da escola de colorido com as cores escolhidas por elas e pinta a calçada de vermelho.

No dia do evento de ex-alunos, as crianças circulam em torno da escola para verem a calçada vermelha e o muro colorido que conquistaram e comemoram.



**Foto 115 – Crianças circulam pelo entorno da escola para ver a calçada vermelha e o muro colorido que conquistaram, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo-SP, fotografia da autora, 29 de novembro de 2008.**



**Foto 116 – Crianças circulam pelo entorno da escola para ver a calçada vermelha e o muro colorido que conquistaram, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo-SP, fotografia da autora, 29 de novembro de 2008.**





**Foto 117 – Fanfarra de uma escola da região toca para comemorar as conquistas das crianças (muro e calçada), EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo-SP, fotografia da autora, 29 de novembro de 2008.**



**Foto 118 – Fanfarra de uma escola da região toca para comemorar as conquistas das crianças (muro e a calçada), EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo-SP, fotografia da autora, 29 de novembro de 2008.**

A fanfarra de uma escola da região toca para comemorar com a comunidade, crianças, pais, professores, diretor e funcionários da escola uma conquista das crianças: muros coloridos e calçada vermelha.

As crianças têm ainda a possibilidade de ver e usufruir outras conquistas do ano de 2008 – piso gramado no parque e construção de uma quadra.



**Foto 119 – Outra conquista das crianças – piso gramado, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo-SP, fotografia da autora, 29 de novembro de 2008.**



**Foto 120 – Outra conquista das crianças – quadra, EMEI Profº Ignácio Henrique, São Paulo-SP, fotografia da autora, 29 de novembro de 2008.**

As crianças brincam no novo piso gramado do parque e jogam futebol na quadra recém construída, duas reivindicações solicitadas pelas crianças e atendidas pela direção da escola que possibilitam a participação dos alunos na (re)construção dos espaços da escola.

### 3.5 CONCLUINDO POR ENQUANTO...

As crianças estabelecem sua relação com a cidade por meio de apropriações e (re)criações lúdicas dos espaços e equipamentos urbanos que subvertem a lógica espacial criada pelos adultos.

A relação infância e cidade pôde ser estudada a partir de três tipos de participação urbana infantil: *participação auto-convidativa*, *participação convidativa* e *participação nas políticas públicas*. Estas formas de participação foram estudadas através dos seguintes métodos: *etnografia urbana – itinerante e específica*, *análise de conteúdo* e *investigação participativa*.

O método da *etnografia urbana* possibilita a observação direta da apropriação e ação das crianças na cidade por meio do registro fotográfico que capta o momento específico desta relação infância e cidade, e do registro escrito que faz um detalhamento descritivo destes momentos. O grande desafio consiste em encontrar estratégias para que se possa registrar o momento em que a criança interage ludicamente com o espaço sem que isso ocorra de modo invasivo e sem que se perca a riqueza da cena observada.

O método da *análise de conteúdo* é utilizado para analisar e identificar o que querem, pensam e imaginam as crianças em termos de espaços e equipamentos urbanos para a cidade de São Paulo, através do projeto Orçamento Participativo Criança. Já a investigação participativa com crianças é utilizada para identificar e levar em consideração as propostas, desejos, necessidades e pontos de vista das crianças em relação à cidade, por meio de processos de diálogo e partilha de informação entre a pesquisadora e as crianças, consideradas como sujeitos do conhecimento e parceiras da pesquisa.

As *participações urbanas infantis* são formas próprias de expressão e comunicação da infância que (re)criam idéias e modelos propostos pelos adultos.

As crianças vivem em uma cidade planejada por adultos e, por meio da brincadeira, (re)constroem a cidade ao seu modo, demarcando o seu espaço em espaços de adultos.

No projeto Orçamento Participativo Criança, as crianças também encontram, em meio ao modelo de participação proposto pelos adultos, as suas formas próprias

de compreensão e expressão com construção de letras de músicas, desenhos, peças teatrais, poesias que expressam o que querem para a cidade de São Paulo.

A concepção da infância como um “vir-a-ser” de “ainda não” (ainda não é adulto, ainda não pode participar, ainda não tem a idade adequada) faz com que os adultos pensem pelas crianças sem ao menos ouvi-las.

Estas (re)criações feitas pelas crianças de modelos, propostas e idéias dos adultos revelam que elas não internalizam simplesmente a sociedade e a cultura, como meras receptoras das mesmas; elas contribuem ativamente para a produção da cultura através de suas apropriações e reinvenções da cultura adulta.



## **4 REFLEXÕES EMERGENTES**

O objetivo proposto na pesquisa, explicitado na introdução, de realizar uma investigação sociológica sobre as (re)criações e apropriações lúdicas dos espaços e equipamentos urbanos pelas crianças faz da pesquisadora uma andante urbana. Nas trajetórias percorridas pelas cidades de São Paulo e Carapicuíba, muitas são as reflexões anunciadas sobre a infância e a cidade.

### **4.1 PESQUISA NO ESPAÇO PÚBLICO – DESAFIOS E DESCOBERTAS**

Pesquisar o espaço público da cidade é transformar o olhar de morador em olhar de pesquisador, provocando descobertas e estranhezas de territórios já conhecidos e revelando elementos até então despercebidos. A escolha do meio de locomoção para circular pela cidade influencia a forma de vê-la, percebê-la e senti-la, possibilitando olhares urbanos polifônicos.

Nos percursos por São Paulo e Carapicuíba, o olhar atento a tudo o que se passa faz descobertas diárias em territórios que a pesquisadora pensava conhecer. No dia-a-dia da vida cotidiana, desvendo os detalhes que contribuem para a pesquisa da relação infância e cidade.

Adentrar em um contexto de uma multidão de estranhos, aparentemente parece fácil, afinal sou mais um corpo diluído em meio a tantos outros que circulam e se cruzam diariamente pelos espaços urbanos. Mas a máquina fotográfica que carrego em mãos faz de mim uma conhecida em território de desconhecidos, o que exige pensar em estratégias de posicionamento no espaço para não comprometer a pesquisa.

“Procurar posicionar-me em locais onde minha presença não fosse um obstaculizante à ação das crianças, mas demasiado evidente para ser intrusiva, mas sem que isso me impedisse de obter um amplo ângulo de visão.” (Ferreira, 2004, p.51)

O grande desafio consiste em encontrar estratégias para que se possa registrar o momento em que a criança interage ludicamente com o espaço sem ser invasiva e sem perder a riqueza da cena observada.

O fato de estar inserida diariamente em meu contexto de investigação contribui para enriquecimento da pesquisa com as constantes e inovadoras reflexões surgidas a partir de cada fato observado e de cada situação vivenciada.

A utilização do método da *etnografia urbana itinerante* e *etnografia urbana específica* possibilitam a observação direta da relação infância e cidade nos diversos contextos e espaços urbanos. O registro fotográfico capta e dá visibilidade às ações, apropriações e (re)criações lúdicas das crianças na cidade que fundamentam as teorias e reflexões, sendo utilizado como instrumento, tema e produto da pesquisa.

Entretanto, esta opção pelo uso da fotografia tem suas implicações. A questão ética é o primeiro desafio a ser enfrentado, já que as celebrações de protocolos de entrada em campo são conhecidas ao se tratar de pesquisas nos espaços privados, mas pouco conhecidas no que diz respeito aos espaços públicos.

O fato de se tratar de um espaço público onde circulam multidões de desconhecidos não possibilita à pesquisadora ter autorizações prévias do uso da fotografia na pesquisa. Não é possível prever quais serão os sujeitos e nem os locais a serem fotografados porque a foto se faz no momento em que a ação e apropriação lúdica das crianças na cidade acontecem, em qualquer espaço e em qualquer contexto.

Estes momentos da relação da infância com a cidade são tão rápidos e dinâmicos que muitas vezes não é possível fotografá-lo, ou porque não dá tempo de pegar a máquina e esperar o “clic” do botão ou porque a posição da pesquisadora não privilegia a fotografia.

Desenvolver uma pesquisa no espaço público é deparar-se com desafios, episódios e fatos inusitados, em que a pesquisadora se questiona qual deve ser o limite e a distância necessária dos sujeitos pesquisados para que não se façam *fotografias intrusivas*.

## 4.2 RELAÇÕES CONSTRUÍDAS COM / NA CIDADE

A realização de uma pesquisa no espaço urbano permite a observação de como os diferentes sujeitos sociais constroem a sua relação com a cidade, e como eles se relacionam entre si.

Noto que as pessoas estabelecem relações de *pretexto* e/ou *contexto* com a cidade. Na *cidade pretexto*, a relação que se constrói com o espaço urbano e com as pessoas é de *passagem*, de modo que o contexto urbano é utilizado para atingir determinados fins, como morar, trabalhar, estudar, viajar etc. As pessoas transitam e circulam pela cidade com o objetivo de chegar em casa, ao local de trabalho, à escola etc.

Na *cidade contexto*, os habitantes citadinos têm uma relação direta com a cidade, transformando-a em contexto de *passeio* onde as pessoas se encontram, conversam, socializam. A cidade, neste caso, é utilizada como o próprio contexto sócio-cultural.

As crianças, ao (re)criarem e se apropriarem ludicamente dos espaços e equipamentos urbanos, utilizam a cidade como *contexto* de suas brincadeiras.

Os adultos, ao conceberem espaços de lazer na cidade, a utilizam como *pretexto*. O espaço urbano é pretexto para que se possa elaborar uma cartografia dos locais permitidos às brincadeiras das crianças na cidade: os parques de diversão e *playgrounds*.

A relação lúdica e imaginativa que as crianças estabelecem com a cidade, atribuindo outros significados e usos aos espaços e equipamentos urbanos, é vista pelos adultos como transgressões, ações não permitidas, já que existem os espaços considerados próprios ao brincar na cidade.

Nas relações construídas com a cidade, cada sujeito observa e apreende dela o que lhe interessa, de acordo com seus propósitos, sua vida acadêmica e profissional, trajetória de vida etc, o que possibilita olhares diversos sobre a cidade.

O lugar e a relação da criança com/na cidade pode ser identificada a partir de uma tipologia das participações – *convidativa*, *auto-convidativa* e *políticas públicas* – na dimensão sociológica.

Na *participação convidativa*, os adultos convidam as crianças a participar e pensar sobre a cidade levando em considerações suas idéias, propostas e desejos.

Na *participação auto-convidativa* as crianças se convidam a participar e interagir com uma cidade pensada e construída por adultos e para adultos.

E, na *participação nas políticas públicas*, o poder público convida as crianças a pensar sobre a cidade em que moram integrando suas propostas ao planejamento urbano.

É importante que se compreendam as outras formas de relação com a cidade e os outros olhares sobre ela, de forma que se possa revelar um espaço urbano construído pelas diferenças.

#### **4.3 A IMPORTÂNCIA DA PRESENÇA INFANTIL NA CIDADE**

A presença das crianças na cidade nos mostra inúmeras possibilidades de construir e reconstruir os espaços urbanos, a “olhar o mundo através das infinitas recomposições que a imaginação nos permite”. (Castro, 2004, p. 215)

Elas nos ensinam que os espaços e equipamentos urbanos podem ser utilizados de muitas maneiras com diferentes funções.

A relação das crianças com a cidade possibilita a aquisição de conhecimentos urbanos e sociais que desvendam a complexidade cidadina. Estar e viver a cidade e seus acontecimentos diários é aprender e apreender seus códigos e signos, é realizar descobertas, conhecer sobre as relações sociais construída entre as pessoas, aprender a locomover-se pelo espaço, conhecer a cidade na qual se mora.

Ter as crianças circulando e ocupando os espaços públicos da cidade contribui para o resgate das relações entre as pessoas. Na multidão de estranhos que transitam diariamente pelos espaços urbanos, os olhos não se cruzam, as pernas não param, as bocas não conversam e o silêncio das palavras paira sobre uma cidade de sons ininterruptos.

A espontaneidade das crianças em conversar com aqueles que encontram pelas ruas, sem mesmo conhecê-los, faz pernas aceleradas pararem, bocas

conversarem e olhares se cruzarem; faz sorrisos serem esboçados em faces sérias e sisudas.

Para compreender a importância da presença das crianças na cidade é preciso vê-la como um espaço educador com possibilidades de aprendizagens formais e informais. Todo e qualquer lugar, espaço ou elemento urbano é potencialmente cultural, histórico e educativo. Uma esquina, uma rua ou uma praça podem possibilitar aprendizagens tão ricas quanto museus ou livros.

“Sair de casa, recorrer às ruas, conhecer seu ambiente é uma exigência importante para o crescimento não só social, mas também cognitivo da criança.” (Tonucci, 1997, p.61)

A condição geracional das crianças é um fator que faz delas sujeitos do futuro, que só têm direito a estar e participar da cidade quando forem adultos, enquanto isso, ficam nas escolas sendo preparadas para ser os “cidadãos do amanhã” da cidade em que moram. Entretanto, as crianças têm o direito à cidade independente de sua idade, afinal, elas também a habitam e são atores sociais a ela pertencentes.

Não é pelo fato delas falarem diferente do adulto, utilizarem meios de expressões e linguagens que lhes são próprias, que devem ser consideradas inaptas a participar e contribuir com a cidade. Pelo contrário, por trazerem sua diferença e um outro ponto de vista, são capazes de apontar uma outra perspectiva, de ver a cidade muitas vezes oculta aos olhos dos adultos.

#### **4.4 PERSPECTIVANDO MUDANÇAS – INFÂNCIA, ESCOLA E CIDADE**

A realidade social está dada: há uma expansão e aumento do tempo de permanência de crianças de 0 a 6 anos de idade dentro das instituições escolares, devido a inserção cada vez maior das mulheres no mercado de trabalho. Com os pais tendo que trabalhar e não podendo diminuir a sua carga horária (o que implica em redução do salário), é preciso haver um local – a escola – com profissionais para ficar com estas crianças.

Assim, a criança participa e é inserida no espaço público pela via escolarizada. Para Canário (2005), a forma escolar representa uma nova maneira de conceber a aprendizagem que rompe com os processos de continuidade do meio social.

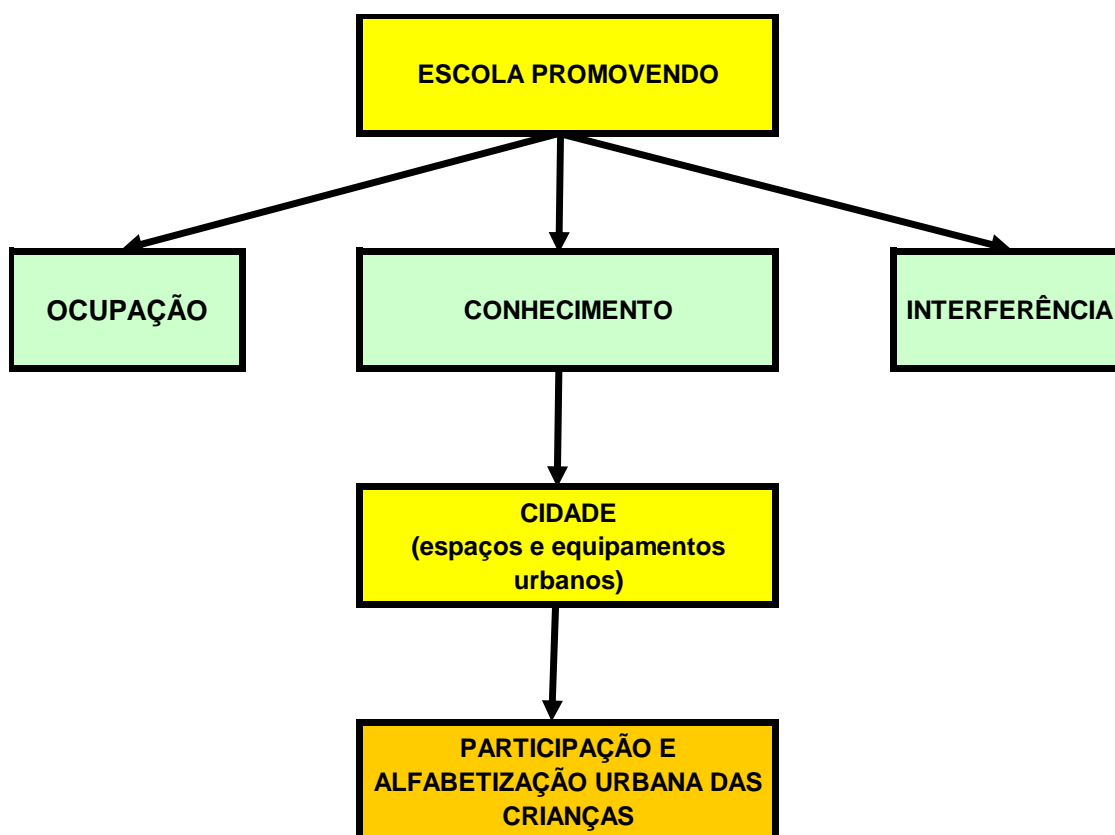
As expressões corriqueiras “lugar de criança é na escola” ou “a rua não é lugar de criança” revelam quais são os lugares da infância na cidade e que tipo de relação devem estabelecer com a ela.

É importante pensar em uma rede de integração entre a escola e a cidade, através de uma proposta pedagógica que extrapole os muros da escola para utilizar o meio urbano e social como agente educativo. Afinal, a escola não é a única via de aprendizagem, mas sim uma entre muitas possibilidades de se adquirir conhecimento.

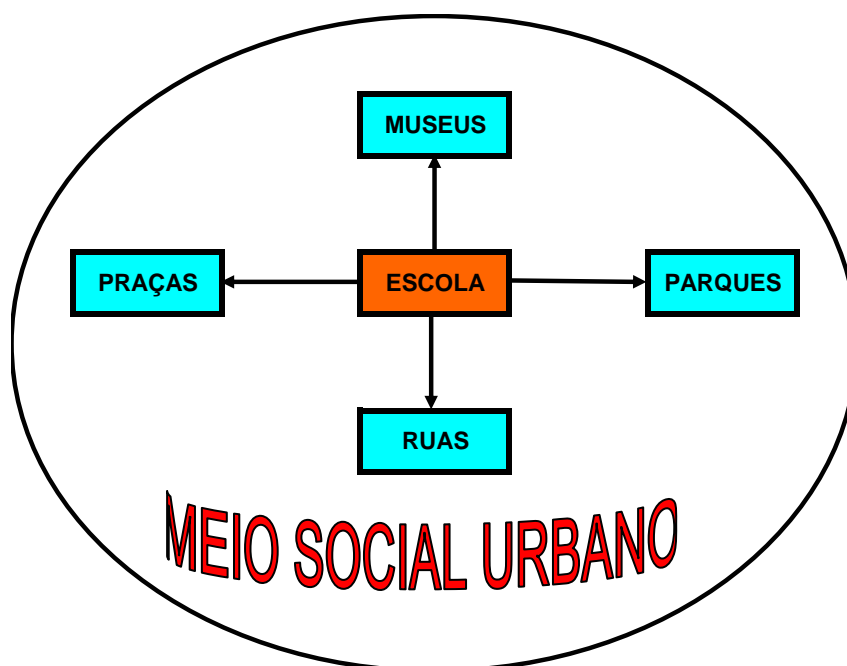
A escola integrada com os espaços públicos – ruas, parques, praças, museus – promove a participação e alfabetização urbana das crianças.

Esta rede de integração sustenta-se em três pilares promovidos pela escola: conhecimento, ocupação e interferência nos espaços e equipamentos urbanos pelas crianças.

## REDE DE INTEGRAÇÃO ESCOLA E CIDADE



Organograma 1 – Rede de Integração Escola – Cidade.



Organograma 2 – Rede de Integração Escola – Cidade.

O primeiro passo é possibilitar às crianças passeios urbanos para que conheçam os espaços e equipamentos urbanos de sua cidade. Na medida em que realizam estes passeios, elas vão ocupando os espaços urbanos e dando visibilidade a sua presença na cidade.

A partir do momento em que as crianças conhecem a cidade, elas começam a intervir nos espaços e equipamentos urbanos, participando da (re)criação da cidade.

A dimensão relacional da escola não pode ser separada da dimensão relacional da própria comunidade. Entre a escola, o bairro, a habitação, o clube, as associações culturais e recreativas, os locais de lazer e trabalho, há que se estabelecer uma corrente de integração capaz de dar sentido ao cotidiano urbano das crianças.

A ocupação e conhecimento da cidade pelas crianças influenciam também as famílias, que passam a freqüentar lugares nunca visitados por indicação e sugestão das próprias crianças.

#### **4.5 CIDADE DAS CRIANÇAS E CIDADE DOS ADULTOS**

Durante todo o processo da pesquisa, é possível notar que há muitas cidades na cidade, que se modificam de acordo com os fatores sociais, econômicos e etários. Levando em consideração o fator etário podemos ver duas cidades: a dos adultos e a das crianças.

Na cidade dos adultos, estes têm circulação livre pelos espaços urbanos, enquanto que, para as crianças, são construídas cartografias urbanas que delimitam quais são os seus espaços na cidade: os espaços do brincar, com os parques, e os espaços educativos, como a escola.

Assim, os adultos vão configurando a cidade ao seu modo, sem consultar as opiniões, desejos e necessidades das crianças e regulando o tempo de permanência delas na cidade – veloz e efêmero. A cidade vai se construindo de forma a excluir a infância da vida urbana, um direito que será permitido somente quando adultos.

Mesmo que as possibilidades de contato das crianças com a cidade sejam reduzidas e efêmeras, e mesmo que habitem em uma cidade construída, pensada e



planejada por adultos, elas encontram suas formas próprias de apropriação, (re)criações e relações identitárias com os espaços e equipamentos urbanos.

Nas *etnografias urbanas*, é possível notar, nos intervalos de tempo entre casa-escola e escola-casa e nas brincadeiras infantis nos parques, a cidade da criança, isto é, a cidade do adulto (re)criada pela infância. Os espaços e equipamentos urbanos são transformados pelas crianças através da ação lúdica, ao adotarem novos significados de acordo com suas culturas da infância e com as exigências de sua brincadeira.

Se a cidade não é pensada, construída e planejada junto com as crianças, elas tratam de adaptá-la ao seu modo, de modo a atender as suas necessidades e desejos.

As crianças de *presenças velozes* na cidade (re)criam o cenário urbano com suas formas próprias de expressão, manifestação e ação.

#### **4.6 DESEJOS E ASPIRAÇÕES**

Como pesquisadora da infância e cidade e como habitante da cidade, busco, desejo e aspiro participar e construir projetos que promovam a participação das crianças com/na cidade que cumpram os seguintes objetivos:

- Promover uma rede de integração entre a escola e a cidade, possibilitando a participação e alfabetização urbana das crianças;
- Possibilitar às crianças ocupar, conhecer, intervir e participar da cidade;
- (Re)criar os usos da cidade a partir da presença das crianças nos espaços e equipamentos urbanos;
- Possibilitar às crianças experiências urbanas;
- Integrar aprendizagens formais e não formais;
- Compreender a cidade como território educativo;
- Valorizar o potencial educativo dos lugares, pessoas e relações;

- Promover a alfabetização urbana;
- Promover vínculos e interações entre as crianças e a cidade;
- Pensar em uma cidade intergeracional.

Desejo que haja, por parte do poder público, dos agentes educativos e habitantes citadinos, o entendimento de que estar e viver a cidade e seus acontecimentos diários é aprender e apreender seus códigos e signos, é realizar descobertas, é conhecer sobre as relações sociais construídas entre as pessoas, é aprender a se locomover pelo espaço, é conhecer a cidade em que se mora.

Para compreender a importância da presença das crianças na cidade, é preciso entendê-la como um espaço educador com possibilidades de aprendizagens formais e informais. Todo e qualquer lugar, espaço ou elemento urbano é potencialmente cultural, histórico e educativo. Uma esquina, uma rua, uma praça pode possibilitar aprendizagens tão ricas quanto museus ou livros.

Aprendemos e ensinamos o tempo todo, em todos os lugares e na relação com as pessoas. A cidade não se explica, ela só é sabida ao ser explorada e praticada pela experiência e vivência.

## REFERÊNCIAS

Alderqui, Silvia. S. (2006). “Educação na Cidade: Responsabilidade Contemporânea e Solidariedade Institucional”. *Cadernos Cenpec – Educação e Cidade*. São Paulo, nº 1, p. 33-43, primeiro semestre de 2006.

Alfageme, Erika; Cantos, Raquel e Martinez, Marta. *De la Participación al Protagonismo Infantil*.

Almeida, Elvira (1997). *Arte Lúdica*. São Paulo: EDUSP.

Alves, Rubem (2003). *A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas: Papirus.

Antunes, Ângela; Gomes, A. Severiano; Mesquita, D. Lúcia de e Oliveira, L. Carlos de (2004). *Orçamento Participativo Criança – exercendo a cidadania desde a infância*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

Arantes, Antonio. A. (2000). *Paisagens Paulistanas: Transformações do Espaço Urbano*. Campinas: Editora da UNICAMP.

Arantes, António. A. (2001). “A Guerra dos Lugares”, in Fortuna, Carlos (org) (2001). *Cidade, Cultura e Globalização: Ensaio da Sociologia*. Oeiras: Celta (259-271).

Àries, Philippe (1981). *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Augé, Marc (1994). *Não-Lugares - Introdução a Uma Antropologia da Sobremodernidade*. Papirus.

Bachelard, Gaston (1993). *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes.

Bardin, Laurence (1991). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Baptista, Luís e Nunes, João Pedro S (orgs) (2005). “Dossier – Cidade Lúdica, Cidade Residencial” in *Fórum Sociológico* – n 13/14, 2ª série.

Bauman, Zygmunt (2005). *Confiança e Medo na Cidade*. Relógio d’água.

Benjamin, Walter (1984). *Reflexões: a Criança, o Brinquedo, a Educação*. São Paulo: Sumus.

Benjamin, Walter (1987). *Obras Escolhidas II: Rua de Mão Única*. São Paulo: Brasilense.

Berger, Peter I (1973). *A Construção Social da Realidade*. São Paulo: Editora Vozes.

Bernet, Jaume Trilla (1993). *Outros educaciones – animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Editora Antropos.

Bianco, Bela Feldman e Leite, Miriam. L. Moreira (orgs) (1998). *Desafios da Imagem – fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais*. Campinas: Papirus.

Blasis, Eloísa de. (2006). “Os Habitantes Fazem a Diferença Nos Projetos Municipais de Educação”. *Cadernos Cenpec – Educação e Cidade*. São Paulo, n 1, p. 59-67, primeiro semestre de 2006.

Bogdan Robert; Biklen, Sari (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

Brougère, Gilles (1998). *Jogo e Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Brougère, Gilles (2003). *Brinquedos e Companhia*. São Paulo: Cortez.

Burguière, André (1996). *História da Família*. Lisboa: Terramar

Cabanellas, Isabel e Eslava, Clara. (coords) (2005). *Territórios de la Infancia – Diálogos entre Arquitectura y Pedagogia*. Barcelona: Grão.

Caiafa, Janice (2007). *Aventura das cidades – ensaios e etnografias*. Rio de Janeiro: Editora FGV.

Calvino, Ítalo. (1997). *Cidades Invisíveis*. São Paulo: Companhia das Letras.

Canário, Rui (2005). *O que é a Escola? Um olhar sociológico*. Porto: Porto Editora.

Canevacci, Massimo (1993). *A cidade polifônica – ensaio sobre a antropologia da comunicação urbana*. São Paulo: Studio Nobel.

Carlos, Ana Fani Alessandri (2001). *Espaço – tempo na metrópole*. São Paulo: Contexto.

Carvalho, João Eloir (Org) (2006). *Lazer no Espaço Urbano – Transversalidade e Novas Tecnologias*. Curitiba: Editora Champagnat.

Carvalho, Maria do Carmo Brant de Carvalho (2006). “Educadora, Protetora, Saudável. Uma Cidade Feita de Pertencimento”. *Cadernos Cenpec – Educação e Cidade*. São Paulo, n 1, p. 49-57, primeiro semestre de 2006.

Castells. Manuel (1983). *A questão urbana*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Castro, Lúcia Rabello (org) (2001). *Crianças e Jovens na Construção da Cultura*. Rio de Janeiro: Nau Editora.

Castro, Lúcia Rabello. (org). (2001) *Subjetividade e Cidadania: um Estudo com Crianças e Jovens em Três Cidades Brasileiras*. Rio de Janeiro: 7 Letras.

Castro, Lúcia Rabello (2004). *A Aventura Urbana: Crianças e Jovens no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: 7 Letras.

Certeau, Michel de (2000). *A Invenção do Cotidiano*. Petrópolis: Editora Vozes.

Cerisara, Ana Beatriz (2004). “Em Busca do Ponto de Vista das Crianças nas Pesquisas Educacionais: Primeiras Aproximações” in Sarmento, Manuel Jacinto; Cerisara, Ana Beatriz. (2004) *Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação*. Porto: Edições ASA (35-55)

Christensen, Pia e O’Brien, Margaret (2003). *Children in The City – Home, Neighbourhood and community*. London: Routledge Falmer.

Christensen, Pia e James, Allison. (2005). *Investigação com Crianças: Perspectivas e Práticas*. Porto: Escola Superior de Educação.

Coh, Clarice (2005). *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Zahar.

Collier, John (1973). *Antropologia Visual: a Fotografia como método*. São Paulo: EPU: Universidade de São Paulo.

Cordeiro, Graça Índias; Baptista, Luís Vicente e Costa, Antonio Firmino (orgs) (2003). *Etnografias Urbanas*. Oeiras: Celta.

Corsaro, William (1997). *The Sociology of Childhood*. Londres: Pine Forge Press.

Da Matta, Roberto. (1987). *A Casa e a Rua: Espaço, Cidadania, Mulher e Morte no Brasil*. Rio de Janeiro: Guanabara.

Debortoli, José Alfredo Oliveira; Martins, Maria de Fátima Almeida e Martins, Sérgio (orgs) (2008). *Infâncias na metrópole*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Didontet, Vital. (2006) “Uma Cidade Para a Criança”. *Cadernos Cenpec – Educação e Cidade*. São Paulo, n 1, p. 111-119, primeiro semestre de 2006.

Dornelles, Leni Vieira (org) (2007). *Produzindo Pedagogias Interculturais na Infância*. São Paulo: Vozes.

Dumazedier, Joffre (2004). *Sociologia empírica do lazer*. São Paulo: Perspectiva.

Durkheim, Émilie.(1995) *As Regras do método Sociológico*. Editorial Presença.

Educação e Sociedade (2005). *Sociologia da Infância: Pesquisas com Crianças*. vol 26, nº 91. Campinas: CEDES.

Fernandes, Florestan (1979). “As Trocinhas do Bom Retiro” in Fernandes, Florestan (1979). *Folclore e Mudança Social na Cidade de São Paulo*. Petrópolis: Vozes (153-246).

Ferrara, Lucrécia D’Aléssio (1988). *Ver a Cidade: Cidade, Imagem e Leitura*. São Paulo: Nobel.

Ferreira, Maria Manuela (2004). *A Gente Gosta é de Brincar com os Outros Meninos*. Porto: Afrontamento.

Ferreira, Maria Manuela (2004). “Do “Averso” do Brincar ou... as Relações entre Pares, as Rotinas da Cultura Infantil e a Construção da (s) Ordem(ens) Social(ais) Instituintes(s) das Crianças no Jardim-de-Infância” In Sarmento, Manuel Jacinto e Cerisara, Ana Beatriz (2004). *Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação*. Porto: Edições ASA.

Formosinho, João; Pires, Eurico Lemos e Fernandes, A. Sousa (1991). *A construção social da educação escolar*. Porto: Edições ASA.

Formosinho, João; Fernandes A. Sousa; Ferreira, Fernando Ilídio e Machado, Joaquim (2005). *Administração da Educação –lógicas burocráticas e lógicas de mediação*. Porto: Edições ASA.

Fortuna, Carlos org) (1997). *Cidade, Cultura e Globalização: Ensaio da Sociologia*. Oeiras: Celta.

Frago, Antonio Vinão (2007). *Culturas escolares – sistemas educativos e reformas*. Mangualde: Edições Pedagogo.

Freire, Paulo (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo (2001). *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez Editora.

Freitas, Marcos (org) (2001). *História Social da Infância no Brasil*. São Paulo: Cortez.

Freyberger, Adriana (2000). *O Espaço do Brincar*. São Paulo: FAUSP.

Gaitán, Lourdes. (2006). *Sociologia de La Infância*. Editorial Síntesis.

Gadotti, Moacir; Padilha, Paulo Roberto e Cabezedo, Alicia (orgs) (2004). *Cidade Educadora: Princípios e Experiências*. São Paulo: Cortez.

Gadotti, Moacir (2006). “A Escola Na Cidade Que Educa”. *Cadernos Cenpec – Educação e Cidade*. São Paulo, n 1, p. 133-141, primeiro semestre de 2006.

Goode, William (1970). *A família*. São Paulo: Pioneira.

Goulart, Bia (2008). *Centro SP –uma sala de aula*. São Paulo: Peirópolis.

Graue, M. Elizabeth; Walsh. Daniel. J. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Illich, Ivan (1979). *Sociedade Sem Escolas*. Petrópolis: Vozes.



Infância urbana y vida cotidiana (1997). *Actas de lãs jornadas organizadas por la Universidade Autônoma de Madrid*. Madrid: Ministério de Fomento – Centro Publicaciones.

Iturra, Raul (1997). *O Imaginário das Crianças: os silêncios da cultura oral*. Fim de Século.

Jacobs, Jane (2000). *Morte e Vida de Grandes Cidades*. São Paulo: Martins Fontes.

Kishimoto, Tizuko Morchida (org) (1998). *O brincar e Suas Teorias*. Thonson Pioneira.

Kramer, Sonia e Bazílio, Luiz Cavalieri (2003). *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez.

Leandro, Maria Engrácia (2001). *Sociologia da Família nas Sociedades Contemporâneas*. Lisboa: Universidade Aberta.

Lefebvre, Henri (1969). *O Direito a Cidade*. São Paulo: Documentos.

Lefebvre, Henri. (1991). *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática.

Lima, Mayumi Sousa (1989). *A Cidade e a Criança*. São Paulo: Nobel.

Lima, Mayumi Sousa (1995). *Arquitetura e Educação*. São Paulo: Nobel.

Lorieri, Marcos António (2006). “Escola e Cidade Que Se Educam”. *Cadernos Cenpec – Educação e Cidade*. São Paulo, n 1, p. 89-97, primeiro semestre de 2006.

Machado, Joaquim (1994) “Cidade Educadora e Coordenação Local da Educação” in Pechman, R.M. (org) (1994). *Olhares Sobre a Cidade*. Rio de Janeiro: UFRJ.

Martins, José de Souza; Eckert, Cornelia e Novaes, Sylvia Cauby (orgs) (2005). *O imaginário e o poético nas Ciências Sociais*. Bauru, SP: EDUSC.

Mazzili, Clice de Toledo Sanjar (2003). *Arquitetura Lúdica – criança, projeto e linguagem*. Tese de doutoramento em arquitetura e urbanismo. São Paulo: USP.

Mills, Charles Wright (1969). *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar.

Muller, Fernanda (2007). *Retratos da infância na Cidade de Porto Alegre*. Tese de doutoramento em Educação. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Muller, Verônica Regina (2007). *História de crianças e infâncias*. São Paulo: Vozes.

Muñoz, César (2004). *Pedagogia da vida cotidiana e participação cidadã*. São Paulo: Cortez.

Murford, Lewis. (1982). *A Cidade na História – suas Origens, Transformações e Perspectivas*. São Paulo: Martins Fontes.

Neto, Carlos e Malho, Maria João (s/data). “*Espaço Urbano e a Independência de Mobilidade na Infância*”,

[www.fmh.utl.pt/Cmotricidade/dm/textoscn/espacourbano.pdf](http://www.fmh.utl.pt/Cmotricidade/dm/textoscn/espacourbano.pdf), consultado em novembro de 2008.

Niemeyer, Carlos Augusto da Costa (2002). *Parques Infantis de São Paulo – Lazer como Expressão de Cidadania*. São Paulo: FAPESP.

Oliveira, Alessandra Mara Rotta de. (2004). “Entender o Outro (...) Exige Mais, Quando o Outro é Uma Criança. Reflexões em Torno da Alteridade da Infância no Contexto da Educação Infantil” in Sarmento, Manuel Jacinto e Cerisara, Ana Beatriz. (2004). *Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação*. Porto: Edições ASA.

Oliveira, Cláudia (2004). *O Ambiente Urbano e a Formação da Criança*. São Paulo: Aleph.

Oliveira, Paula, S. (1977). "O Lúdico na Vida Cotidiana". in Bruhns, Heloisa, T.(1977). *Introdução aos Estudos de Lazer*. Campinas: Unicamp.

Orçamento Participativo Criança (2003). *Dossiê – Leitura de Mundo –Grupos Faíscas – CEU Aricanduva, Jambeiro, Perus e Rosa da China*. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

Pais, José Machado (2003). *Vida Cotidiana: Enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez.

Pereira, Beatriz Oliveira e Carvalho, Graça Simões. (2006). *Actividade física, saúde e lazer. Infâncias e estilos de vida saudáveis*. Lisboa: Lidel.

Perrotti, Edmir. (1990). *Confinamento Cultural, Infância e Leitura*. São Paulo: Summus.

Priore, Mary Del. (org) (2006). *História das Crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto.

Redin, Euclides; Redin, Marita Martins e Muller, Fernanda (orgs) (2007). *Infâncias – cidades e escolas amigas das crianças*. Porto Alegre: Mediação.

Sacristán, J. Gimeno (2003). *O Aluno como Invenção*. Porto: Porto Editora.

Santos, Milton (1997). *Metamorfoses do Espaço Habitado – Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Geografia*. São Paulo: Hucitec.

Santos, Milton. (2002). *A natureza do Espaço - Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. São Paulo: Edusp.

Sarmiento, Manuel Jacinto e Pinto, Manuel (1997). "As Crianças e a Infância: definindo conceitos, delimitando o campo", in Sarmiento, Manuel Jacinto e Pinto, Manuel (orgs) (1997). *As Crianças: Contextos e Identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho (7-30)

Sarmiento, Manuel Jacinto e Pinto, Manuel (coords) (1999). *Saberes sobre as crianças*. Braga: Universidade do Minho.

Sarmiento, Manuel Jacinto (2000). "O Estudo de Caso Etnográfico em Educação" in Zago, Nadir; Carvalho, Marília Pinto de e Vilela, Rita Amélia Teixeira (Orgs) (2000). *Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A Editora. (137 – 182)

Sarmiento, Manuel Jacinto (2004). "As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade", in Sarmiento, Manuel Jacinto e Cerisara, Ana Beatriz (2004). *Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação*. Porto: Edições ASA.

Sarmiento, Manuel Jacinto; Soares, Natália; Tomás, Catarina (2005). *Participação social e cidadania activa das crianças*. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho (documento no prelo)

Sarmiento, Manuel Jacinto (2007). "Culturas Infantis e Interculturalidade" in Dornelas, Leni (org). (2007). *Culturas da Infância*. Petrópolis: Vozes.

Sarmiento, Manuel Jacinto (2008). "Sociologia da Infância: Correntes e Confluências", in Sarmiento, Manuel Jacinto e Gouvêa, Maria Cristina Soares de (org.) (2008). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis. Vozes (17-39)

Segalen, Martine (1999). *Sociologia da Família*. Lisboa: Terramar.

Shorter, Edward (1975.) *A formação da família moderna*. Lisboa: Terramar.

Silva, Maria Alice. S. Souza; Garcia, Maria Alice. L. e Ferrari, Sônia. C. Miguel (1989). *Memória e Brincadeiras na Cidade de São Paulo nas Primeiras Décadas do Século XX*. São Paulo: Cortez.

Sirota, Régine (2001) *Emergência de uma Sociologia da Infância: Evolução do Objeto e do Olhar*. São Paulo: Cadernos de pesquisa Fundação Carlos Chagas nº 112, Março (7-31)

Soares, Natália Fernandes e Tomás, Catarina (2004). "Da Emergência da Participação à Necessidade de consolidação da Cidadania da Infância... Os Intrincados Trilhos da Acção, da Participação e do Protagonismo Social e Político das Crianças" in Sarmento, Manuel Jacinto e Cerisara, Ana Beatriz. (2004). *Crianças e Miúdos: Perspectivas Sociopedagógicas da Infância e Educação*. Porto: Edições ASA.

Soares Natália Fernandes; Sarmento, Manuel Jacinto e Tomás, Catarina. (2004) *Investigação de Infância e Crianças como Investigadoras – Metodologias Participativas dos Mundos Sociais das Crianças* in Sixth International Conference On Social Methodology Recent Developments and Applications In Social Research Methodology. Amesterdão, 16-20 de agosto.

Soares, Natália Fernandes (2005). *Infância e Direitos: Participação das Crianças nos Contextos de Vida – Representações, Práticas e Poderes*. Tese de doutoramento em Sociologia da Infância. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Soares, Natália Fernandes (2006). *A Investigação Participativa no Grupo Social da Infância*. Currículo sem fronteiras, v.6, nº 1 (25-40)

Sposati, Aldaíza (2001). *Cidade em Pedacos*. São Paulo: Editora Brasileira.

Tomás, Catarina Almeida (2006). *Há muitos mundos no mundo...Direitos das crianças, cosmopolitismo infantil e movimentos sociais –diálogos entre crianças de Portugal e Braga*. Tese de doutoramento em Sociologia da Infância. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Tonucci, Francesco (1997). *La Ciudad de los Niños*. Roma: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Tonucci, Francesco. (2003). *Cuando los Niños Dicen ¡Basta!*. Roma: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Vasconcellos, Tânia de; Lopes e Jader Janer. M. (2005). *Geografia da Infância: Reflexões Sobre uma Área de Pesquisa*. Juiz de Fora: FEME edições.

Velho, Otávio Guilherme (1979). *O Fenómeno Urbano*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Villar, Maria Belém Caballo (2001) *A cidade educadora*. Lisboa: Instituto Piaget.

Vogel, Arno; Vogel, Vera Lúcia de O; Leitão, Emílio de A. (1995). *Como as Crianças Vêem a Cidade*. Rio de Janeiro: UNICEF.

Weber, Max (1979) *Sobre a teoria das ciências sociais*. Editorial Presença.

Weber, Max (1983) *Fundamentos da Sociologia*. Rés Editora.

## **ANEXOS**

## ANEXO A – Comunicado aos Pais



Universidade do Minho  
Instituto de Estudos da Criança

### COMUNICADO AOS PAIS

Contatos:

Nayana Brettas Nascimento

Tels: 4169-4501/ 9103-8392

Email: [nay.brettas@gmail.com](mailto:nay.brettas@gmail.com)

Senhores Pais,

Olá,

Sou Nayana Brettas e estou fazendo uma pesquisa de mestrado na Universidade do Minho, em Portugal, onde estudo as crianças na cidade. Meu objetivo é observar e tirar fotos de como as crianças se relacionam com a cidade através das suas brincadeiras nas ruas e seu brincar com os objetos que vão encontrando enquanto caminham da casa para a escola e da escola para casa. Por isso, como já devem ter percebido estou observando e tirando fotos das crianças nos horários de entrada e saída das crianças da escola e nas ruas dos arredores.

Quero deixar claro que as fotos das crianças são feitas de modo que não se identifiquem seus rostos e serão utilizadas somente para esta pesquisa, respeitando todos os direitos das crianças. Seus filhos também receberão um texto explicando a pesquisa que estou fazendo.

Caso se sintam incomodados ou tenham alguma dúvida, não se envergonhem em falar comigo para maiores esclarecimentos.

Obrigada pela compreensão dos senhores (as).

Nayana Brettas Nascimento

São Paulo, 27 de agosto de 2007.



## ANEXO B – Comunicado às Criança



Universidade do Minho  
Instituto de Estudos da Criança

### COMUNICADO ÀS CRIANÇAS

Olá, meu nome é Nayana Brettas Nascimento. Preciso fazer um trabalho sobre as crianças na cidade para a escola onde estudo. Para mim é importante conhecer e aprender sobre suas brincadeiras na rua e suas relações com a cidade, saber do que brincam e com o que brincam. Como já devem ter percebido, estou em frente à escola nos horários de entrada e saída para fotografar do que brincam neste tempo em que vão da casa para a escola e da escola para casa e como vão para a escola (a pé, sozinhos, acompanhados, de carro, perua escolar, etc).

Se alguém se sentir incomodado(a) com as fotos ou tiver alguma dúvida não precisa ter vergonha de falar comigo.

Obrigada,

Nayana Brettas Nascimento

São Paulo, 27 de agosto de 2007.

**ANEXO C – Crachá**

Universidade do Minho  
Instituto de Estudos da Criança

**NAYANA BRETTAS**

**PESQUISADORA**

**ANEXO D – Autorização**

.....**AUTORIZAÇÃO**..... (Recortar e devolver através do seu filho/a)

Autorizo meu/minha filha (o) ANA BEATRIZ S. a participar da pesquisa de mestrado de Nayana Brettas Nascimento, estudante da Universidade do Minho, com aprovação da Equipe da EMEI Ignácio.

Assinatura do responsável Maria da Luz dos

Data: 06.09.07